Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах

2023 р., № 86

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:
Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:
Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:
Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;
Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;
Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;
Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;
Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук (Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. 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.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 86. 292 с.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

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

Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»
665101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 9 від 26 квітня 2023 р.)

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

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

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

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

Здано до набору 03.04.2023.
Підписано до друку 27.04.2023.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2023

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

А. А. Загородня
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНОГО КОДУ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ОСНОВІ КОНЦЕПЦІЇ ЛЮДИНИ М. ШЛЕМКЕВИЧА **12**

Т. В. Мотуз, О. В. Саєнко, О. О. Слободенюк
ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ..... **17**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

V. M. Alexandrov, O. F. Alexandrova
IMPROVING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION MODELS..... **22**

О. В. Білозерова, Л. А. Завіруха
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКО-АКОМПАНІАТОРСЬКИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО)..... **28**

К. В. Вороніна, Т. Б. Валійова
ІНОЗЕМНА МОВА ЯК РЕСУРС АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **34**

П. В. Гамолін
ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА РІЗНОВІКОВИМИ ГРУПАМИ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ **41**

Гоу Кванденг
ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА..... **46**

Н. Ю. Гребінь-Крушельницька
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ..... **51**

О. В. Канарова
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ..... **56**

Н. П. Кравчук, В. В. Зброй
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STREAM-ОСВІТИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **61**

О. В. Липчанко-Ковачик, К. Т. Кончович, М. В. Бедевельська
ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОБОТИ У ЗЗСО: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ..... **66**

О. В. Луценко, Н. М. Семініхина
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....**70**

Я. С. Мудрий
ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....**75**

І. В. Савченко, Е. І. Семенець
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**80**

Л. Г. Тарабасова, О. Б. Хомич, Л. В. Клімова, Н. А. Міхіна, І. А. Мазур
ЕМОЦІЙНО РОЗУМНА ЛЮДИНА.....**86**

В. С. Товстоган, І. І. Глущенко, А. А. Слатвінська
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **91**

В. Л. Ходунова
ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ **97**

І. В. Цісарук, В. Ю. Цісарук
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....**102**

Т. Е. Швець
ПОТЕНЦІАЛ ТЬЮТОРИНГУ В РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ.....**107**

О. В. Шукатка, І. В. Криворучко
СУЧАСНІ ТА МАЙБУТНІ ВИКЛИКИ STEAM-ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....**114**

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

О. Б. Бєлова
ОБ’ЄКТИВІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОГО РІВНЯ
МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ.....**119**

Л. С. Бондаренко
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....**127**

О. Д. Кулик
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ: КВАЛІФІКАЦІЙНА ВИМОГА, ПОТРЕБА ЧИ ВИПРОБУВАННЯ?.....**132**

О. М. Мельник
ЗМІСТ, МЕТОДИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....**140**

В. І. Меняйло, В. В. Перетятько, О. К. Міхотін
ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ КУРСУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»..... **146**

ВИЩА ШКОЛА

О. Ю. Анастасова
ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... **154**

В. В. Андрійчук
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... **160**

Ю. М. Атаманчук
ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ З РОСІЄЮ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ..... **165**

В. В. Бєлова
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **169**

Є. О. Бохонько, О. В. Шелевер, О. О. Самойленко
АДАПТИВНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... **174**

I. V. Kolyada
E-LEARNING, ITS FUNCTIONING AND TRENDS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY..... **179**

О. О. Кравець
РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ..... **183**

В. С. Литовченко
ЗАЛУЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ..... **188**

A. P. Maiev, S. V. Nasakina
CURRENT CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE FOR UKRAINE..... **192**

В. Д. Мелаш, С. М. Дубяга, А. Б. Вареніченко
ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ: КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ..... **197**

М. А. Михаськова
РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... **202**

Л. В. Морозова
ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ..... **208**

Н. М. Назаренко, О. Г. Магден
АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ
ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ..... **213**

О. О. Ніколова, Я. П. Кравченко
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ВСТУП ДО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... **218**

В. А. Овдійчук
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... **223**

О. В. Повар, К. Е. Дяченко, В. М. В'ясков, Б. О. Кушнарьов, М. М. Курилов
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПТРК «JAVELIN»
В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ **229**

А. В. Рибчук, І. Є. Журба, О. А. Сивик, Г. М. Мельник
ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ – ДОМІНУЮЧИЙ ФАКТОР
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... **236**

В. П. Родигіна, В. В. Бабаджанян, О. В. Курій
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ПЛАВАННЯ
В РЕЖИМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **242**

В. В. Світак
МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ..... **247**

В. А. Севрук
ДО ПИТАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК..... **255**

I. V. Stavytska, N. M. Kutsenok, N. V. Yamshynska, Ye. S. Kriukova
NON-FORMAL EDUCATION IN TEACHING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY..... **260**

А. В. Сущенко, Даріуш Скальські, С. О. Табінська, О. Злобенець
ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ..... **265**

О. М. Ткаченко
НАРОДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ..... **272**

Ю. В. Туманова
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ
БАКАЛАВРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСІВ ПЛАТФОРМИ MOODLE..... **277**

І. М. Шоробура
ДО ПИТАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОМУ УПРАВЛІННІ..... **283**

О. П. Юденкова, Л. І. Громик, Л. О. Кушнір
ДОМІНАНТНА РОЛЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... **288**

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

Zahorodnia A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF MEANING THE SOCIO-ANTHROPOLOGICAL CODE OF THE UKRAINIAN PHILOSOPHY OF EDUCATION BASED ON THE CONCEPT OF A PERSON BY M. SHLEMKEVYCH.....**12**

Motuz T., Saienko O., Slobodeniuk O.
THE PROBLEM OF EVALUATING THE EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....**17**

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Alexandrov V., Alexandrova O.
IMPROVING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION MODELS.....**22**

Bilozerova O., Zavirukha L.
THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF ACCOMPANIST SKILLS IN STUDENTS OF SPECIALTY 014 SECONDARY EDUCATION (MUSICAL ART) **28**

Voronina K., Valiiova T.
FOREIGN LANGUAGE AS A RESOURCE FOR ACADEMIC MOBILITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....**34**

Gamolin P.
PECULIARITIES OF MASTERING FINE ART BY DIFFERENT AGE GROUPS OF PUPILS OF EXTRA-CURRICULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....**41**

Gou QD.
RESEARCH ON PERSONALIZED TEACHING STRATEGIES IN THE CONTEXT OF SMART EDUCATION ENVIRONMENT.....**46**

Hrebin-Krushelnytska N.
VALUE ORIENTATIONS OF THE INDIVIDUAL AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS.....**51**

Kanarova O.
THE PROBLEM OF THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THEORY AND PRACTICE.....**56**

Kravchuk N., Zbroi V.
USE OF ELEMENTS OF STREAM EDUCATION IN WORKING WITH OF GIFTED CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE.....**61**

Lypchanko-Kovachyk O., Konchovych K., Bedevelsk M.
TRAINING METHODS OF WORK IN INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION: LANGUAGE DIDACTIC ASPECT.....**66**

Lutsenko O., Seminikhyna N.
PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER
IN THE CONTEXT OF THE CURRENT EDUCATION TRENDS **70**

Mudryi Ya.
PROTECTION OF CHILDREN'S RIGHTS
AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM..... **75**

Savchenko I., Semenets E.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF MEANS
OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL
AND COMMUNICATION COMPETENCE OF THE STUDENTS
IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... **80**

Tarabasova L., Khomych O., Klimova L., Mikhina N., Mazur I.
AN EMOTIONALLY INTELLIGENT PERSON..... **86**

Tovstohan V., Hlushchenko I., Slatvinska A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZING
AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **91**

Khodunova V.
INNOVATIVE POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES..... **97**

Tsisaruk I., Tsisaruk V.
POSSIBILITIES OF USING AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY
IN LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY LESSONS..... **102**

Shvets T.
THE POTENTIAL OF TUTORING IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL
AND PERSONAL COMPETENCES OF SENIOR STUDENTS..... **107**

Shukatka O., Kryvoruchko I.
CURRENT AND FUTURE CHALLENGES OF STEAM EDUCATION
IN UKRAINE..... **114**

SCHOOL

Bielova O.
OBJECTIFICATION OF THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT
OF THE GRAMMATICAL LEVEL OF SPEECH IN CHILDREN
OF THE OLDER PRESCHOOL AGE WITH LOGOPATHOLOGY..... **119**

Bondarenko L.
PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER
FOR THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES
IN MATHEMATICS LESSONS..... **127**

Kulyk O.
INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES
IN A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY:
A QUALIFYING REQUIREMENT, NEED OR CHALLENGE?..... **132**

Melnyk O.
CONTENT, METHODS AND CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CROSS-CUTTING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....**140**

Meniailo V., Peretiatko V., Mikhotin O.
THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES AT TEACHING OF STUDENTS IN THE LESSONS OF THE “NATURAL SCIENCES” COURSE.....**146**

HIGH SCHOOL

Anastasova O.
FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF THE HEALTH-FORMING COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....**154**

Andriichuk V.
COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF THE LEVELS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....**160**

Atamanchuk Yu.
THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE QUALITY OF STUDENT TRAINING IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION DURING THE WAR WITH RUSSIA ON THE TERRITORY OF UKRAINE.....**165**

Bielova V.
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN A STATE OF WAR.....**169**

Bokhonko Ye., Shelever O., Samoilenko O.
ADAPTIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT.....**174**

Kolyada I.
E-LEARNING, ITS FUNCTIONING AND TRENDS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY.....**179**

Kravets O.
DEVELOPMENT OF PRESENTATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE.....**183**

Lytovchenko V.
INVOLVEMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF ENSEMBLE MUSIC SKILLS.....**188**

Maiev A., Nasakina S.
CURRENT CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE FOR UKRAINE.....**192**

Melash V., Dubiaha S., Varenychenko A.
ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY CLASSES: TEAM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT.....**197**

Mykhaskova M.
THE ROLE OF UKRAINIAN MUSICAL FOLKLORE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....**202**

Morozova L.
STUDY OF THE MECHANISMS OF FORMING THE VALUE AND MEANINGFUL SPHERE OF THE PERSONALITY IN THE PROCESS OF TRAINING OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE..... **208**

Nazarenko N., Magden O.
ADAPTING TEACHING MATERIALS AS A MEANS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PROFESSIONAL PURPOSES..... **213**

Nikolova O., Kravchenko Ya.
SHAPING TRANSLATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE ACADEMIC SUBJECT "INTRODUCTION TO LITERARY STUDIES" IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **218**

Ovdiichuk V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE IT TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING..... **223**

Povar O., Dyachenko K., V'iaskov V., Kushnarov B., Kurilov M.
CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF FUTURE OFFICERS TO USE THE ANTI-TANK MISSILE SYSTEM "JAVELIN" IN EXTREME CONDITIONS OF SERVICE AND COMBAT ACTIVITY..... **229**

Rybchuk A., Zhurba I., Sivyk O., Melnyk H.
QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES AS THE DOMINANT FACTOR OF COMPETITIVENESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **236**

Rodyhina V., Babadzhanian V., Kurii O.
PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING SWIMMING LESSONS AT UNIVERSITIES UNDER MARTIAL LAW..... **242**

Svitak V.
SIMULATION OF INDIVIDUAL TRAINING OF SPECIALISTS IN EDUCATIONAL CENTERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE USING INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES..... **247**

Sevruk V.
ON THE ISSUE OF FORMING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE GROUND FORCES..... **255**

Stavytska I., Kutsenok N., Yamshynska N., Kriukova Ye.
NON-FORMAL EDUCATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY..... **260**

Sushchenko A., Skalski D., Tabinska S., Zlobenets O.
PROBLEMS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE HEALTH, SPORT AND PHYSICAL CULTURE SPECIALISTS..... **265**

Tkachenko O.
ETHNOLOGICAL ASPECT OF RESEARCH COMPETENCE FUTURE EDUCATOR..... **272**

Tumanova Yu.
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE JUNIOR BACHELORS USING RESOURCES OF LMS MOODLE..... **277**

Shorobura I.
PERSONALITY PLAYS AN IMPORTANT ROLE IN THE STATE AND PUBLIC ADMINISTRATION..... **283**

Yudenkova O., Hromyk L., Kushnir L.
THE DOMINANT ROLE OF ACADEMIC INTEGRITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **288**

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 340.12
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.1

А. А. Загородня
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНОГО КОДУ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ОСНОВІ КОНЦЕПЦІЇ ЛЮДИНИ М. ШЛЕМКЕВИЧА

Статтю присвячено теоретико-методологічним засадам осмислення соціально-антропологічного коду української філософії освіти в основі концепції людини М. Шлемкевича, де започатковано розв'язання означеної проблеми. Визначено, що цінним у цій площині є звернення до освітньо-виховного досвіду педагогіки періоду другої половини 1917–1991 рр. Окреслено важливий внесок М. Шлемкевича в розвиток соціально-антропологічних поглядів в контексті освіти і виховання. Розкрито сутність ключового терміну дослідження «антропологія». Доведено, що соціально-антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті. Представлено основні концептуальні положення М. Шлемкевича про людину, в основі яких була закладена тенденція розвитку української галицької педагогіки XX ст. Визначено, що сутність означеної тенденції полягала в збереженні і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному відродженні. Виокремлено та проаналізовано чотири історичні типи світогляду особистості, як от: «шевченківська людина», яка схиляється перед розумом та його найвищим втіленням – наукою, а також таким моральним ідеалом як вільний дух; «гоголівська людина» – етнічні українці, що брали активну участь в політичному житті держави; «сковородянська людина», що знаходить сенс свого буття в особистому духовному самовдосконаленні; «старосвітські поміщики» – уособлює особистість націлену лише на задоволення своїх первинних запитів. Аргументовано наукову позицію, що методологічна основа формування українського світогляду за М. Шлемкевичем, дозволяє визначити пріоритетність ставлення до людини, її природи, розуміння співіснування зі світом, іншими людьми та Богом, а також визначальні фактори для успішний розвиток молоді. Виявлено, що в контексті світоглядних поглядів М. Шлемкевича, чинниками формування суспільно-політичне життя українського суспільства він визначав соціокультурні умови, як от: свободу вибору, віросповідання, самовдосконалення, збереження культурних традицій, тощо.

Ключові слова: *концепція людини, соціальна антропологія, світогляд, філософія освіти.*

Постановка проблеми. Період з 1917 по 1991 рр. знаменується значним піднесенням проблеми осмислення соціально-антропологічного коду української філософії освіти в працях філософів, педагогів та науковців, зокрема. Важливим аспектом в окресленій площині є розкриття соціально-антропологічних закономірностей протікання процесу взаємодії в системі «людина-людина» через передачу суспільно-значущого досвіду від одного покоління до іншого, а також визначення основних принципів протікання цього процесу та створення нових алгоритмів організації освітнього простору.

Важливий науковий внесок в розвиток окресленого питання зробив М. Шлемкевич (1984–1996 рр.), який ставив за важливе завдання оволодіння людиною народною культурою і народно-педагогічним досвідом [11].

Так, актуальність зрушених дослідником соціально-антропологічних питань, які закладені в основу філософії освіти, змушують звернутися до його наукових надбань про місце людини в цій площині. Адже перебудова освіти і виховання означає насамперед відхід від матеріалістичних засад виховання та побудову його на ідеалістичній системі цінностей, і реальні зміни в суспільстві насамперед пов'язані зі зміною свідомості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерела соціально-антропологічних поглядів науковців сягають декілька століть у минуле. Різноманітні аспекти соціально-антропологіч-

© Загородня А. А., 2023

них ідей освіти і виховання в осмисленні науковців, педагогів та філософів, висвітлені у працях: В. Артюх (філософія екзистенціалізму) [2]; І. Аносов (антропологічний підхід процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості) [1]; А. Возняк (філософські питання антропогенезу) [5]; С. Грабовський [6] (антропологічний код української культури і цивілізації) та ін. Вивченню світоглядних поглядів М. Шлемкевича присвячені праці П. Берко, М. Дзера [4], Й. Лось [10], О. Яців [13] та ін.).

Мета статті – теоретико-методологічне осмислення особливостей та механізмів формування соціально-антропологічного коду української філософії освіти в період з 1917 по 1991 рр.

Виклад основного матеріалу. В контексті окресленої проблематики доцільно спершу розкрити сутність ключового терміну дослідження. Так, термін «антропологія» (з лат. – «пізнання людини», «наука про людину») з'явився наприкінці XVIII ст. І. Кант позначає особливу автономну галузь знання, нову науку – науку про людину. І. Кант вперше підкреслив, що людина є найважливішим предметом науки, а кінцевою метою науки є пізнання самої людини, як розуміння загального світу [9; 7, с. 96].

Проведений науковий пошук засвідчує, що соціально-антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті. Таким чином, соціально-антропологічний підхід об'єднує в собі: методи досліджень природничих (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицини та ін.) та соціально-гуманітарних наук (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія та ін.). В цьому дискурсі, людина як соціально активна особистість формується та розвивається під впливом освіти й виховання. Оскільки, освіта є важливим підґрунтям, що засвідчує рівень розвитку економіко-політичних, духовно-культурних та морально-етичних аспектів будь-якого суспільства.

Важливими для нашого дослідження є наукові погляди М. Шлемкевича щодо осмислення концепції людини на засадах соціально-антропологічного коду української філософії освіти. Так, в основі його ідей була закладена тенденція розвитку української галицької педагогіки XX ст., сутність якої полягала в збереженні і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному відродженні. Означене на його думку, уможливлюється через глибинне засвоєння людиною духовно-культурної спадщини її народу, що в подальшому має значний вплив на розвиток освіти і виховання [12].

Відомо, що світоглядні орієнтири М. Шлемкевича стали предметом досліджень багатьох сучасних дослідників, які інтерпретують їх з точки зору різних підходів, як от: екзистенціальний (В. Артюх); антропологічний (П. Берко, М. Дзера); особливостей української ментальності (С. Грабов, В. Храмова), та ін.

Слід також зазначити, що творча спадщина М. Шлемкевича досліджувалась також О. Кульчицьким, який провів глибинний аналіз його соціологічних поглядів крізь призму праці «Сутність філософії». Світоглядним позиціям М. Шлемкевича присвячені праці Й. Лося.

Відтак, цікавим для нашого дослідження є виокремлення за М. Шлемкевичем чотирьох історичних типів світогляду особистості (див. рис. 1).

В контексті окресленої проблеми дослідження слід акцентувати увагу на світоглядному типі особистості «шевченківська людина», яка детально описана в науковому доробку науковця, «Загублена українська людина» (1992 р.) [12]. В якості лозунга в такої людини виступають слова Т. Шевченка «Борітеся – поборете!». Її головною зброєю є незламна незалежна думка та сила духу. Як зазначає, М. Шлемкевич, така людина здатна випереджувати час, адже знаходиться в постійному русі, і прагне не тільки до самовдосконалення, але й намагається чинити вплив на розбудову нового суспільства.

Отже, виділена М. Шлемкевичем типологія світогляду особистості української людини в історико-культурному контексті, далеко виходить за межі тих систем, які були йому сучасними, адже вони актуальні і в умовах сьогодення.

Зауважимо, що в основу концепції людини за М. Шлемкевичем закладено ідеї розбудови Української держави на засадах гуманно-демократичного устрою, де чинне місце посідає національний характер життя людини, її орієнтири, цінності, відповідальність за долю нації, рішучість, дієвість, тощо.

В умовах гуманізації українського суспільства формування світогляду підростаючого покоління також базується на визначенні чіткої стратегічної політики. З точки зору педагогіки питання морального перетворення людини і глибокого внутрішнього процесу перетворення, що відбувається в людині, є цінним через усвідомлену ціннісну орієнтацію та вибір відповідних мотиваційних пріоритетів. Приоритезувати свою духовну орієнтацію, ставлячи на перше місце цінності, що складають основу моральних чеснот і законів доброзичливості. І співчуття, повернення до духовних коренів народу на гуманітарних засадах, виведення порядних людей у центр уваги, як сказав М. Шлемкевич [3]. Адже духовне вдосконалення людини відображається на її стосунках з оточуючими, розумінні, повазі

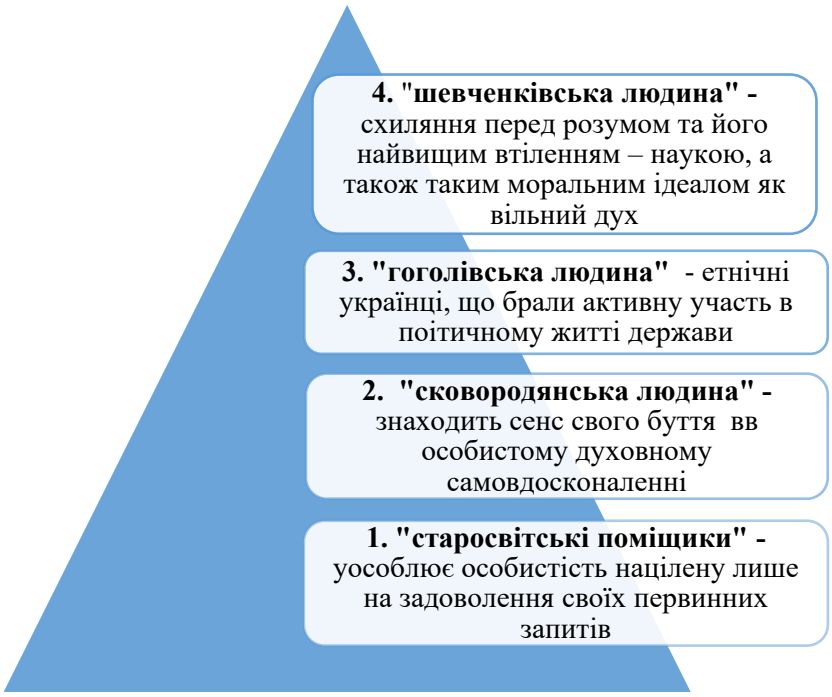


Рис. 1. Типологія світогляду особистості за М. Шлемкевичем [12]

та любові до інших, ставленні до родини, країни, суспільства.

Традиції народу стають джерелом духовності, виховних ідеалів людини, чинником успадкування її духовних надбань. Основи суспільного гуманізму закладає релігійне виховання, яке сприяє сприйняттю молоддю ідеалу добра як найвищої цінності та формуванню християнського світогляду (а не визначення конфесійних рис). Віра є складовою світогляду і основою діяльності людини. Релігія розкриває потребу розпізнавати можливості, приховані всередині людини, для здійснення, здавалося б, неможливого. Віра надихає людину, піднімає її за межі обставин: «Для тих, хто щиро вірить, віра зовсім не є чимось доданим до їхньої природно створеної істоти. Вона висвітлює та висвітлює найбільш вражаючий героїзм поведінки великих святих і буденну щоденну поведінку якась мати родини чи якийсь бідний фермер… жива релігійна душа сповнена свідомості неможливості пізнання Бога».

Методологічна основа формування українського світогляду, у М. Шлемкевича [12], дозволяє визначити пріоритетність ставлення до людини, її природи, розуміння співіснування зі світом, іншими людьми та Богом, а також визначальні фактори для успішний розвиток молоді. Християнські цінності пов'язані з усвідомленням важливості ідеалів, які пропонує нам християнство. Чинниками успішної підготовки педагогів є увага до гуманізації людської свідомості, формування національної самосвідомості, етнопедагогічні аспекти цього формування, праця, духовна підготовка, які забезпечують досвідну орієнтацію особистості в ціннісному плані. формування, моральні стосунки, юнацькі Людські стосунки, атмосфера життєдіяльності, процес забезпечення саморозвитку та рівноправність. Ступінь впливу цих факторів на морально-етичний вибір людини залежить від глибини її віри в певні ідеали.

За відсутності системного підходу до організації розвитку духовної сили молодих українців необхідна насамперед певна теоретико-методологічна база для формування цілісного світогляду людини та забезпечення того, щоб моральна орієнтація визначала спосіб організації діяльності соціальних груп. Щоб знайти орієнтири для формування свого світогляду, М. Шлемкевич наполягає: «Людина, яка дискутує, повинна мати свої переконання» [11]. Крім того, наголос на духовних цінностях супроводжується глибокою інтеграцією моральних почуттів людини в життя нації в духовних рамках, забезпечуючи орієнтацію особистого досвіду та потреб, а також прийняття відповідного життєвого вибору. переконайтеся.

Зауважимо, що виховні чинники розглядаються як чинники зовнішнього середовища, з яким взаємодіє людина [11], а фактори розвитку духовної сили української молоді – як «носії ціннісних орієнтирів особистості, інструменти її творчої діяльності».

Ще одним важливим чинником формування цілісного світогляду української молоді є праця, яка є способом змінювати світ і служити сусіднім державам. М. Шлемкевич також передбачає

пошуки шляхів досягнення відповідальності за долю нації, рішучості, дієвості, автентичності, працьовитості (переважно завдяки здатності мислити й організовувати своє життя), помітної зміни суспільної свідомості, яка може простежується до якостей «нової» людини, і розглядається як твір, тісно пов'язаний з українською боротьбою: «група порядних людей, перетворених у суспільство вищим порядком, вищим порядком, що втілює моральні ідеали» [12].

На думку М. Шлемкевича, свобода вибору є важливим фактором становлення особистості та розвитку духовної сили української молоді, необхідної для задоволення духовних потреб і збереження особистої гідності. «Існує багато можливостей, перш ніж зробити вибір, перш ніж прийняти рішення, – наголошує він, – і їх зважують, досліджують у своєму розумі, підходять до них із підозрою». Якщо це миттєво впевнено, тоді немає потреби думати, вибирати, вирішувати. Свобода волі людини – це перевірена, піддана сумніву свобода вибору» [12]. Дослідник вважає, що процес виховання духовної сили української молоді потребує обережності й терпіння. Мислення і вільна особистість допомагає людям усвідомити, що від неї залежить багато речей, і тільки тверда віра може допомогти протистояти спокусі.

Організація позитивної психологічної атмосфери для формування особистісного світогляду та визначення шляхів організації суспільної діяльності є важливими чинниками розвитку духовних сил української молоді, які залежать від реалізації педагогічних стосунків, стосунків між учасниками соціальної громадська діяльність. Це означає, що на всіх етапах організації цього заходу вчителі повинні проявляти мудрість, тактовність, позитивні емоції, не можна звинувачувати інших у своїх недоліках чи негативній поведінці. Адже найперше завдання вчителя – створити таке середовище, забезпечене відповідними стосунками, яке буде морально підтримувати і допомагати ставати кращим.

Зауважимо, що в контексті світоглядних поглядів М. Шлемкевича [11; 12; 13], чинниками формування суспільно-політичне життя українського суспільства він визначав соціокультурні умови, як от: свободу вибору, віросповідання, самовдосконалення, збереження культурних традицій, тощо.

Не менш впливовими чинниками слугують соціальне оточення, родинне середовище, культурно-просвітницька діяльність діячів освіти, культури, особливості національного способу мислення, діяльність різноманітних соціальних спільнот. У такий спосіб людина є ядром отримання та поглинання властивостей спільноти в якій вона перебуває.

Висновки і пропозиції. Отже, наукові дослідження доводять, що модернізація освіти неможлива без визнання правил, які визначають результат акту навчання: розвиток кожної особистості передбачає повторення процесу її еволюції як виду та створення власної особистої історії, який на його соціалізацію впливає. Людина, онтогенез якої залежить від комплексу механізмів (космічних явищ, сонячної активності, закономірностей еволюції тощо), що впливають на розвиток усього живого. Оскільки суспільно-духовне буття залежить від конкретного виду людини (діяльності, інтелекту, духовності, комунікабельності тощо), то для оптимального розвитку особистості педагогіка повинна дати їй можливість залишатися фізично, соціально та духовно активною.

Соціальний антропологічний аспект широко розробляється в дискурсі М. Шмелькевича про філософію релігії. Вчений розробив методи висвітлення проблем духовного світу людини, тобто її особистісного самоствердження у світі. На основі духовних надбань українського народу розвивалася українська національна філософська думка дослідників, що ґрунтувалася на засадах гуманізму. У соціально-антропологічній перспективі М. Шмелькевича релігійний дискурс характеризується утвердженням духу у відношенні до Бога. У цьому універсальному русі життя духовна енергія підтримує думку, а думка дає енергію для постійного мислення людей, які шукають шлях до істини, прихованої у вірі в надприродну силу.

Тому подальші звернення до релігійно-філософських питань філософів української діаспори є перспективними в плані подальшої дослідницької проблематики.

Список використаної літератури:

1. Аносов І. П. Антропологічний підхід до процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості. *Теоретичні основи сучасної педагогіки та освіти.* 2013. Вип. 29. С. 119–124.
2. Артюх В. Про деякі історіософські ідеї в філософській публіцистиці Миколи Шлемкевича: спроба екзистенціальної інтерпретації. *Філологічні трактати.* 2009. Том 1. № 3-4. С. 5–14.
3. Атропологічний код української культури і цивілізації (у двох книгах). О.О. Рафальський (керівник авторського колективу), Я. Калакура, В. Коцур, М. Юрій (науковий редактор). Київ: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2020. Кн. 2. 536 с.
4. Берко П., Дзера М. Світоглядні позиції Миколи Шлемкевича крізь призму антропологічної установки. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Ґжицького.* Серія : Економічні науки. 2016. Т. 18, № 2. С. 238–245.

5. Возняк А.Б. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / А.Б. Возняк ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич : РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2011. 190 с.
6. Грабовський С. Дослідник української душі. *Історичний календар.* Київ,1998. С. 42–43.
7. Загородня А. А. Соціальна антропологія в контексті освіти та виховання особистості (друга половина XIX століття) як чинник сучасних освітніх змін. *Наука і техніка сьогодні.* 2022. 11 (11). С. 95–106.
8. Загородня А. А. Соціально-антропологічні ідеї освіти і виховання в осмисленні М. Коцюбинського. *Наукові інновації та передові технології. (Серія «Педагогіка»). К.: Вид. група «Наукові перспективи»*, 2022. Вип. № 8(10) С. 56–66. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-8(10)-56-66 http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/issue/view/75
9. Кант І. Критика чистого розуму / пер. І. Бурковський. Київ : Юніверс, 2000.
10. Лось Й. Публіцистика й тенденції розвитку світу (львівська школа журналістики): навчальний посібник. Львів: ПАІС, 2008. С. 119–125.
11. Шлемкевич М. Дискусія і про дискусію. Листи до Приятелів. Нью-Йорк – Торонто: Ключі, ч. 3–4 (97–98), р. IX. 1961, березень – квітень. С. 53–56.
12. Шлемкевич М. Загублена українська людина. К.: МП «Фенікс», 1992. 168 с.
13. Яців О. Методологічні засади становлення світогляду у спадщині Миколи Шлемкевича та їх використання в сучасній системі виховання. *Збірник наукових праць.* Випуск 25 (2–2018) Частина 1. Розділ 1. Педагогіка. С. 211–216.

Zahorodnia A. Theoretical and methodological principles of meaning the socio-anthropological code of the Ukrainian philosophy of education based on the concept of a person by M. Shlemkevych

The article is devoted to the theoretical and methodological principles of meaning the socio-anthropological code of the Ukrainian philosophy of education based on M. Shlemkevych's concept of a person, where the solution to the specified problem was initiated. It is determined that it is valuable in this area to turn to the educational experience of pedagogy in the second half of 1917–1991. The important contribution of M. Shlemkevych to the development of socio-anthropological views in the context of education and upbringing is outlined. The essence of the key research term «anthropology» is revealed. It has been proven that the socio-anthropological approach allows to analyze the evolution of the interaction of man, nature, and society in the historical, social, and biological context. The main conceptual propositions of M. Shlemkevych about man, which were the basis of the development trend of Ukrainian Galician pedagogy of the 20th century, are presented. It was determined that the essence of this trend was the preservation and development of the ethno-cultural identity of Ukrainians in the conditions of the colonization of the lands of Ukraine and the justification of the needs of Ukrainians for national revival. Four historical types of the individual's worldview are distinguished and analyzed, such as: «Shevchenko's man», who bows before reason and its highest embodiment – science, as well as such a moral ideal as a free spirit; «Gogol's man» – ethnic Ukrainians who took an active part in the political life of the state; «Skovorodian man», who finds the meaning of his existence in personal spiritual self-improvement; «old-world landlords» – personifies a personality aimed only at the satisfaction of their primary requests. The scientific position is argued that the methodological basis of the formation of the Ukrainian worldview according to M. Shlemkevych allows to determine the priority of the attitude towards man, his nature, understanding of coexistence with the world, other people and God, as well as determining factors for the successful development of youth. It was revealed that in the context of M. Shlemkevych's worldview, he defined socio-cultural conditions as factors of formation of socio-political life of Ukrainian society, such as: freedom of choice, religion, self-improvement, preservation of cultural traditions, etc.

Key words: *education philosophy, concept of a person, social anthropology, worldview.*

УДК 37.091.26(045)(477)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.2

Т. В. Мотуз
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

О. В. Саєнко
старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

О. О. Слободенюк
старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми оцінювання у вітчизняній педагогічній думці кінця XX – початку XXI століття. Досліджено роботи науковців (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, К. Делікатний, І. Зайченко, Н. Зубалій, Н. Мойсеюк, В. Омельченко, С. Омельченко, С. Мельничук, А. Предик, О. Савченко, В. Сухомлинський, М. Фіцула та ін.), які переконують, що у сучасній школі оцінювання має базуватися на позитивному принципі, що насамперед передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

У шкільній освіті результатом контролю навчальних досягнень учнів є оцінка. У науково-педагогічній літературі поняття «оцінка» (з її складовими: видами, формами, функціями, критеріями) тлумачиться як результат контролю навчальних досягнень учнів; вважається, що сприйняття оцінки залежить від співвідношення оцінних поглядів і суджень вчителя та учня. Найважливіша вимога до оцінки знань і вмінь учнів – об'єктивність, що полягає в точному оцінюванні, адекватному встановленні критеріїв, які виведено в навчальних програмах.

Оцінка, зазвичай, відображає відносини взаємозалежності учня та вчителя, якому надається право оцінювати не лише про знання, а й про його здібності, переваги і недоліки. В оцінці формулюється такт, професійні вміння, освіченість і педагогічна культура вчителя.

Контроль та оцінювання знань, умінь, навичок, ставлень учнів – цілісний структурний складник освітнього процесу. Процес навчання, є, з одного боку, заключним компонентом у оволодінні певною вагомою частиною, а з другого – особливою зв'язною ланкою в системі навчальної діяльності особистості.

Контроль є нерозривною частиною процесу навчання і засобом керування, корекції і стимулювання. Без нього не може відбутися ні навчання, ні самої школи. Але для ефективної перевірки і обліку успішності учнів не досить лише виявити, що вони знають і вміють. Їхні знання і вміння потрібно відповідно точно оцінити. Оцінка становить суть контролю знань. В залежності від різних форм оцінка може виступати у вигляді: словесної і бальної, якісної і кількісної.

Проблема контролю в освітньому процесі та оцінки є однією із найскладніших та дискусійних. Різноплановість підходів до організації процесу оцінювання (від бального оцінювання до розгорнутої характеристики здобувача) зумовили постійні пошуки нових форм і технологій оцінювання, визначення ролі вчителя у цьому процесі та місця оцінки в навчальній діяльності школяра.

Ключові слова: *оцінка, оцінювання, освітній процес, педагогічна думка кінця XX – початку XXI століття.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи загальної середньої освіти в освітньому процесі використовуються різні підходи до оцінювання. Серед них є підходи, які використовуються десятиліттями, а є й інноваційні. Змінилась і загальна мета оцінювання – воно вийшло за межі оцінки успішності учасників освітнього процесу в оволодінні компетентностями, а стало також важливим засобом навчання. Процес оцінювання учнів продовжує базуватися на надійних методах, хоча потреба в оцінці самих методів оцінювання стає все складнішою і ставить перед педагогами багато проблем.

Як свідчать основні напрями реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа»

© Мотуз Т. В., Саєнко О. В., Слободенюк О. О., 2023

[6], мета освіти полягає перш за все у створенні необхідних умов для формування особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні підростаючого покоління, здатного ефективно працювати і навчатися протягом життя, берегти й примножувати цінності української національної культури та громадянського суспільства. Оцінювання знань учнів традиційно залишається складовим компонентом освітнього процесу й водночас є науково-педагогічною проблемою, актуальність вирішення якої не втрачається з часом. Нові підходи й технології оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти сьогодні актуальні, оскільки нова українська школа намагається впроваджувати моделі компетентнісного навчання, сучасні інноваційні технології, а ефективні методи та форми оцінювання сприятимуть підвищенню якості освіти та мотивації до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти перебуває в центрі уваги теорії та практики сучасної педагогіки. Протягом останніх десятиліть обґрунтуванням мети, завдань і методів оцінювання представили у своїх роботах сучасні дослідники і класики педагогічної думки Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, К. Делікатний, І. Зайченко, Н. Зубалій, Н. Мойсеюк, В. Омельченко, С. Омельченко, С. Мельничук, А. Предик, О. Савченко, В. Сухомлинський, М. Фіцула. Наукові дослідження переконують, що у сучасній школі оцінювання має базуватися на позитивному принципі, що насамперед передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній педагогічній думці кінця XX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Огляд праць вітчизняних науковців, у яких досліджено оцінювання навчальних досягнень, демонструє посилену увагу до даної проблеми протягом всієї історії становлення та розвитку теорії і практики вітчизняної освіти. Для більш глибокого аналізу проблеми оцінювання, а також розуміння еволюції поглядів науковців у галузі педагогіки, звернімося до наукових розвідок, а також довідкової літератури.

В Українському педагогічному словнику (1997) зауважується, що оцінювання відбувається в процесі повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів на уроках та вдома, а також за результатами спеціальної перевірки знань, умінь і навичок: усної, письмової, графічної та практичної [4, с. 245]. В Енциклопедії освіти (2008) поняття «оцінювання навчальних досягнень» тлумачиться як процес, що здійснюється безперервно: під час роботи на уроці, спостереження за навчальною діяльністю учня, виконання ним різних видів робіт, аналізу відповідей. Визначає рівень досягнутих успіхів оцінка, яка є стимулом до навчання. Також розкрито дидактичні вимоги до оцінювання: об'єктивність, систематичність, врахування індивідуальних особливостей, стимулювання учнів до вдосконалення своєї праці [6, с. 630].

Тлумачний словник з інформаційно-комунікаційних технологій визначає оцінювання знань як «процес, за допомогою якого досягнення учня/учнів вимірюються або оцінюються відповідно до конкретних критеріїв якості освіти; систематична оцінка якості діяльності та (або) результатів виконання програми або політики» [8]. З оцінюванням невід'ємно пов'язаний набір стандартів, що (явно або неявно) визначає, якою має бути програма або політика і які завдання вона має виконувати. Метою оцінювання є вдосконалення програми або політики шляхом позбавлення недіючого втручання або створення вказівок щодо модифікацій існуючого втручання [8].

Також під оцінкою успішності учнів розуміють послідовність певних показників, які віддзеркалюють об'єктивні знання та вміння учнів, тобто оцінку можна розглядати, як визначення рівня засвоєння учнями знань, умінь та навичок у відповідності з вимогами, що висуваються до них шкільними програмами. Передусім оцінка визначає рівень міцності знань, набутих учнями в процесі навчання, а також їх розвиток та готовність до застосування цих знань на практиці і показує відношення між тим, що учень знає з певних питань програми, і тим, що він може знати з цих же питань на даний момент навчання. На нашу думку це визначення характеризує значущі моменти оцінки, сенс якої, однак, набагато глибший і функціональний.

Історично значення оцінки виходить за межі фіксації одних лише результатів контролю, оскільки вона певним способом охарактеризовує самого учня, ставлення його до праці, рівень підготовленості та здібності.

Так у своїй в книзі «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський справедливо твердив, що «саме головне заохочення і саме сильне покарання в педагогічній праці – оцінка. Це найбільш гострий інструмент, використання якого потребує величезного вміння та культури. Якщо хочете, то оцінка – це один з самих тонких інструментів виховання» [16]. На його думку, почуття міри і дотримання педагогічного такту, об'єктивності завжди необхідні вчителеві. Але найпотрібнішими вони є при оцінюванні знань, умінь та навичок, бо цей процес найглибше проникає в особисті переживання учнів. Як зазначає В. Сухомлинський, оцінка, будучи невід'ємною частиною процесу навчання, є завершальним етапом роботи, винагородження за працю. Він радив вчителям починати з виставлення відмінних оцінок і не поспі-

шати заносити в журнал незадовільні оцінки учням, які з тих або інших причин не встигли засвоїти навчальний предмет.

У праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» (1976) В. Сухомлинський зупиняється на виховному аспекті, зокрема принципі моральності в тлумаченні поняття «шкільна оцінка». Основними функціями оцінки, на його думку, є стимулювальна, моральна, виховна. Педагог писав: «Специфіка роботи вчителя така, що він постійно оцінює роботу своїх вихованців. Характеризуючи якість знань, а значить, і якість праці, оцінка має яскраво виражений моральний смисл. У ній закладений стимул, під впливом якого в дитини повинно затверджуватися прагнення бути хорошою і не бути поганою. Завдяки оцінці дитині має бути не байдуже, якою людиною її вважають інші – працьовитою чи не дбайливою. Цей вплив оцінки стає виховною силою тільки за тієї умови, коли оцінка гармонійно зливається з внутрішніми духовними силами дитини» [15, с. 83-84]. Щодо оцінки як засобу виховання учнів, педагог виділив позитивні й негативні її сторони. В. Сухомлинського говорив: «що оцінка стає в руках учителя інструментом виховання, якщо пробуджує дитяче бажання вчитися й допомагає цьому бажанню, а не карає за небажання. Ще гірше, коли незадовільна оцінка ставиться дитині за невміння вчитися: звикаючи до думки, що вчитель вважає її ні до чого не здатною, дитина обманює, стає лицемірною» [15, с. 84].

Отже, за В. Сухомлинським, поняття «шкільна оцінка» має широкий і вузький зміст. У першому значенні воно розкриває суть і функції оцінки (навчальна, розвивальна, стимулювальна, виховна тощо), а в другому – розглядається як педагогічний метод впливу на школяра (заохочення і покарання).

Дещо інше бачення ролі оцінки у житті школярів у відомого класика педагогічної думки Ш. Амонашвілі. Педагог досить виразно і ретельно описав усі результати використання в школі бальної системи оцінок. Він показав, що «ця система призводить до розподілу учбового колективу на яруси наприклад, відмінники – це здібні й розумні учні, які є гордістю школи, а трієчники тягнуть клас назад, ганьблять його» [1]. Як зазначає великий педагог «цей розподіл класу несе тяжкі наслідки для емоційного життя школяра, для його соціального і морального становлення. Таким чином, оцінка, покликана умовно виражати рівень знань, умінь та навичок учнів, в дійсності перетворюється в їх характеристику загалом, впливаючи на всі сфери життя і регулюючи відносини та спілкування» [1]. У праці «Психологічні основи педагогіки співробітництва» (1991) Ш. Амонашвілі спростовує необхідність оцінки в школі. Він пропагує навчання без оцінок, тому що учні мають вчитися задля оволодіння знаннями, а не для оцінок. Педагог підкреслює: «…оцінки тримають храм авторитарно-імперативної педагогіки і пожирають педагогіку співробітництва» [2, с. 23]. Ш. Амонашвілі запропонував більш кардинальне вирішення проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів. Він зовсім відмовився від бальної системи оцінок і замінив її розгорнутою характеристикою навчання школярів.

К. Делікатний у праці «Авторитет оцінки» (1990) виділяє такі основні компоненти вимог до оцінки: ступінь відповідності меті та змісту освіти; рівень засвоєння і користування знаннями; якість оволодіння світоглядною стороною знань. Найголовніша вимога до оцінки, поставленої вчителем, – щоб вона була справедливою в очах школярів [5, с. 11, 17]. Отже, ці компоненти відображають загальні вимоги до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у ході її перевірки. На думку педагога, нормами оцінок передбачається чітке визначення співвідношення між критеріями оцінювання і чітко ранжируваними балами, а також здійснення єдиного підходу до контролю знань на різних рівнях оволодіння ними. Оцінка сприяє забезпеченню міцного засвоєння учнями матеріалу відповідно до вимог навчальної програми [5, с. 13].

Академік Н. Бібік у роботі «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1998) розкриває форми (оцінювання на уроці); способи (безбальне оцінювання, в оцінювальних судженнях: оцінне висловлювання (учитель висловлює побажання, спонукає до правильної відповіді, коригує дії та вчинки учня), розгорнуте словесне оцінювання (вчитель аналізує результати роботи одного з учнів, показує, чим саме він заслуговує увагу, пропонує іншим учням наслідувати цей приклад); методи (використання диференційованої дошки для самооцінювання робіт (на дошці розміщується три планки: перша – для найкращих робіт, друга – для посередніх, третя – для тих робіт, що потребують доопрацювання) оцінювання навчальних досягнень молодших школярів [3].

У посібнику «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002) Н. Бібік тлумачить поняття «оцінювання» як «процес виявлення рівня навчальних досягнень учнів у оволодінні змістом навчального предмета згідно з вимогами чинних програм». Також вона зазначає, що оцінювання є особливим аспектом контролю, а педагогічна оцінка – його результатом. На думку вченої, оцінка виражається в оцінних судженнях та висновках вчителя які відображаються у вигляді якісних та кількісних показників [9, с. 9].

Академік О. Савченко звертає особливу увагу на питання оцінювання навчальної діяльності молодших школярів, виділяє фактори, які впли-

вають на оцінку відповіді, а саме: гостре слухове сприймання, адже відповідь звучить один раз, тому можна пропустити щось істотне; невміння школяра конструювати речення заважає йому висловитися, передати наявні знання; сором'язливість і невпевненість дитини. Учена розглядає суть і засоби оцінної діяльності вчителя й виділяє дві функції її впливу: орієнтувальну, що впливає на розумову роботу й розуміння власних знань; стимулювальну, яка впливає на вольову сферу через переживання успіху чи невдачі [13]. У підручнику «Дидактика початкової освіти» (2012) вчена так трактує поняття «оцінювання»: «це процес визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом навчального предмета порівняно з вимогами Державного стандарту та програм» [14]. Як зауважує О. Савченко, терміни «контроль» і «перевірка» стосовно навчальних досягнень школярів вживаються як синоніми. Перевірці більш властиві навчальні функції, контроль же зазвичай спрямований на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу і здійснюється переважно вчителем [14, с. 184].

Учений І. Зайченко пояснює термін «оцінювання навчальних досягнень учнів» так: «це процес порівняння між досягнутим учнями рівнем оволодіння знаннями та стандартними вимогами чинної навчальної програми. Оцінка знань, умінь та навичок як процес реалізується під час контролю та перевірки» [7, с. 243-247].

М. Фіцула (2006) зазначає, що оцінювання має базуватися на позитивному принципі, який передбачає врахування досягнень учня, а не його невдач. Згідно з цим принципом знання, уміння та навички, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісне ставлення є об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів. А успіхи навчальної діяльності учнів відзначаються кількісними та якісними показниками, які фіксуються в оцінці успішності [17, с. 221]. Елементами контролю знань учнів вчена називає: «перевірку – виявлення рівня знань, умінь та навичок; оцінювання – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; облік – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня, відомостях» [17, с. 216].

Науковець А. Предик у дисертації «Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті – 90-ті роки XX століття)» (2009) визначає оцінку передусім як процес, діяльність оцінювання, що здійснюється людиною; відмітку ж вважає результатом цього процесу, цієї діяльності. На її думку, оцінка виступає невід'ємною частиною навчання й виховання, будучи водночас процесом, який має свою роль і конкретне втілення [12, с. 33-43].

Н. Мойсеюк (2003) під поняттям «контроль успішності» розуміє виявлення, вимірювання й оцінке результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Контроль містить у собі процес оцінювання та оцінку, як результат перевірки. Підсумковий контроль вважаються основою для оцінки навчальних досягнень учнів. Вчений підкреслює, що функції оцінки не обмежуються тільки констатацією рівня досягнень, вона є засобом стимулювання навчання. І тільки під впливом об'єктивного оцінювання в учнів формується адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх успіхів [11, с. 350-351].

Отже, у шкільній освіті результатом контролю навчальних досягнень учнів є оцінка. У науково-педагогічній літературі поняття «оцінка» (з її складовими: видами, формами, функціями, критеріями) тлумачиться як результат контролю навчальних досягнень учнів; вважається, що сприйняття оцінки залежить від співвідношення оцінних поглядів і суджень вчителя та учня.

На думку науковців та педагогів-практиків найважливіша вимога до оцінки знань і вмінь учнів – об'єктивність, що полягає в точному оцінюванні, адекватному встановленні критеріїв, які виведено в навчальних програмах. Ця вимога означає, що оцінка має характеризувати кількість і якість знань та вмінь незалежно від методів і засобів контролю, особистих якостей вчителя, який здійснює процес контролю.

Оцінка, зазвичай, відображає відносини взаємозалежності учня та вчителя, якому надається право оцінювати не лише про знання, а й про його здібності, переваги і недоліки. В оцінці формулюється такт, професійні вміння, освіченість і педагогічна культура вчителя.

Висновки і пропозиції. Контроль та оцінювання знань, умінь, навичок, ставлень учнів – цілісний структурний складник освітнього процесу. Процес навчання, є, з одного боку, заключним компонентом у оволодінні певною вагомою частиною, а з другого – особливою зв'язною ланкою в системі навчальної діяльності особистості.

При належній організації вчителем освітнього процесу контроль сприяє якісному розвитку пам'яті, мислення та мови учнів, систематизує їхні знання, своєчасно викриває прорахунки навчального процесу та служить їхньому запобіганню. Вдало організований контроль знань учнів сприяє підсиленню демократизації та диференціації навчання. Він допомагає вчителю отримати дійсну інформацію (зворотній зв'язок) про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Контроль є нерозривною частиною процесу навчання і засобом керування, корекції і стимулювання. Без нього не може відбутися ні навчання, ні самої школи. Але для ефективної перевірки і обліку успішності учнів не досить лише виявити, що вони знають і вміють. Їхні знання і вміння потрібно відповідно точно оцінити. Оцінка становить суть контролю знань. В залежності від різних

форм оцінка може виступати у вигляді: словесної і бальної, якісної і кількісної.

Огляд праць вчених та науковців щодо проблематики оцінювання навчальних досягнень учнів дозволяє узагальнити, що проблема контролю в освітньому процесі та оцінки є однією із найскладніших та дискусійних. Різноплановість підходів до організації процесу оцінювання (від бального оцінювання до розгорнутої характеристики здобувача) зумовили постійні пошуки нових форм і технологій оцінювання, визначення ролі вчителя у цьому процесі та місця оцінки в навчальній діяльності школяра.

Список використаної літератури:

1. Амонашвілі Ш.А. Виховна та освітня функції оцінки навчання школярів: Експериментальне педагогічне дослідження. М.: Педагогіка, 1984. 296 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества:кн. для учителя. Київ: Освіта, 1991. 111 с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. АПН України Ін-т педагогіки. Київ, 1998. 199 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Делікатний К.Г. Авторитет оцінки. Київ: Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Зайченко І.В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. закл. Чернігів: 2003. 528 с.
8. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. К.: ЦП Компринт, 2019. 134 с.
9. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / авт. кол. : Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. Київ: Початкова шк., 2002. 128 с.
10. Концепція «Нова українська школа» URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
11. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. [4-е вид., доп.]. Київ: ВАТ «КДНК», 2003. 615 с.
12. Предик А.А. Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті – 90-ті роки ХХ століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Предик Аліна Анатоліївна. Чернівці: 2008. 250 с.
13. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів пед. ф-тів] / О.Я. Савченко. Київ: Генеза, 2002. 368 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я. Савченко. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
15. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський. *Вибрані твори : в 5 т.* Київ: Рад. шк., 1976. Т. 1., С. 55–202.
16. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. *Вибрані твори : в 5 т.* Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3., С. 9–282.
17. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. [2-е вид.]. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

Motuz T., Saienko O., Slobodeniuk O. The problem of evaluating the educational achievements of students in the national pedagogical thought of the end of the 20th – beginning of the 21st century

The article provides a theoretical analysis of the assessment problem in the national pedagogical thought of the end of the 20th – beginning of the 21st century. The works of scientists who are convinced that in a modern school, evaluation should be based on a positive principle, which primarily involves taking into account the level of the student's achievements, and not the degree of his failures.

In school education, the result of monitoring the educational achievements of students is an assessment. In scientific and pedagogical literature, the concept of "assessment" (with its components: types, forms, functions, criteria) is interpreted as the result of monitoring the educational achievements of students; it is believed that the perception of the evaluation depends on the ratio of evaluation views and judgments of the teacher and the student. The most important requirement for assessing students' knowledge and skills is objectivity, which consists in accurate assessment, adequate establishment of criteria that are derived in educational programs.

Assessment usually reflects the relationship of interdependence between the student and the teacher, who is given the right to assess not only knowledge, but also his abilities, strengths and weaknesses. The assessment formulates the tact, professional skills, education and pedagogical culture of the teacher.

Control and evaluation of students' knowledge, abilities, skills, and attitudes is an integral structural component of the educational process. The learning process is, on the one hand, the final component in mastering a certain weighty part, and on the other hand, it is a special connecting link in the system of educational activity of an individual. Control is an integral part of the learning process and a means of management, correction and stimulation. Neither learning nor the school itself can take place without it.

The problem of control in the educational process and evaluation is one of the most difficult and debatable. The diversity of approaches to the organization of the evaluation process (from point evaluation to the detailed characteristics of the applicant) led to the constant search for new forms and technologies of evaluation, determination of the role of the teacher in this process and the place of evaluation in the student's educational activity.

Key words: *assessment, assessment, educational process, pedagogical thought of the late 20th – early 21st centuries.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

UDC 811,111'243'282:[378.046-021.68:005,3365]
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.3

V. M. Alexandrov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Zaporizhzhia National University

O. F. Alexandrova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Zaporizhzhia National University

IMPROVING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION MODELS

The article examines the acute problem of the modern postgraduate education system, i.e. ensuring the systematic improvement of specialists' qualifications in technical fields, which is directly related to the development of their foreign language communicative competence. The processes improving foreign language skills of specialists in most typical postgraduate education models have been studied. The educational goals and peculiarities of the organization in postgraduate educational models are highlighted; the possibilities of specialized, virtual and corporate education models for improving the foreign language communicative competence of modern engineers are considered; the most effective models for postgraduate education are recommended.

The main attention is focused on the analysis of the effectiveness of professional training of specialists in various models of postgraduate education. Based on the analysis of pedagogical and methodical literature, the possibilities of the most typical post-graduate education models for the systematic improvement of engineers' qualifications, in particular the improvement of their professional foreign language communicative competence, are substantiated

Another promising way to increase the effectiveness of postgraduate education is a virtual learning model, which is implemented with the help of computer and information technologies and takes into account the personal educational needs of a specific person as much as possible. According to the results of the analysis, these characteristics are most fully met by corporate educational systems, where foreign language learning is carried out in a clear professionally oriented context.

It is well-founded that corporate training prevails over specialized educational systems, since the latter are not able to meet the needs of each specialist in accordance with the specific requirements that exist at his workplace. It is also advantageously different from virtual learning models, as it provides direct contact of the teacher with each student, which makes it possible to provide effective feedback, correct mistakes, explain their reasons, etc.

Key words: *postgraduate education system, specialized model, virtual model, corporate model, professionally oriented foreign language, professional foreign language communicative competence.*

The acuteness of problems in the modern postgraduate education system is connected with its high potential, its particular importance for meeting urgent social and economic challenges in the state policy. More and more specialists in the field of higher education pedagogy and philosophy of education become aware of the traditional system's potential limitations in professional training of engineers from the point of view of providing them with foreign language communicative competence [2; 6; 7]. Employers note that typical modern graduates of higher education institutions are not able to communicate in foreign languages in their professional spheres [5].

The rapid technological development and the information base that ensures the professional activity of modern specialists, in particular in the technical branches of production, requires systematical improvement of their qualifications and constant development of their foreign language communicative competence. Taking into account the pace of development of modern technologies, it seems appropriate that the process of professional-oriented improvement of specialists' foreign language skills in the most typical models of postgraduate educational systems (specialized, virtual and corporate) should take place without separation from the main professional activity [3; 4].

The purpose of these article is to analyze the existing models of educational systems and their ability to ensure the constant development of pro-

© Alexandrov V. M., Alexandrova O. F., 2023

fessionally oriented foreign language communicative competence.

Today the post-graduate education system faces the need to increase the efficiency of the process for forming professionally oriented foreign language communicative competence. An attempt to find the solution is made within the framework of post-graduate education models, the content of which is discussed below. In real practice, the mentioned models exist in parallel and interact, reinforcing each other. Their general description is given in the Table 1.

Taking into account the purpose of this article, we will consider the models of educational systems presented in Table 1 from the point of view of their ability to provide postgraduate improvement of communication skills in a professionally oriented foreign language. Today, the most widespread and systematic model of post-graduate foreign language education is a specialized system for improving the qualifications of specialists, which operates on the basis of higher educational institutions, where specialists are trained for the relevant branch of the national economy. Specialized educational systems conduct foreign language training according to the traditions of classical training process and in fact only update the baggage of knowledge, abilities and skills that specialists have mastered during their studies at a higher educational institution. Such models of post-graduate education do not take into account (and, in the most typical cases, fundamentally cannot take into account) the specific needs of specialists in professionally oriented communication in a foreign language, which are determined by the specifics of their professional activity at a specific workplace. The specialized model of postgraduate education actually preserves the direction of foreign language learning that exists at the bachelor's level, repeating its content and only (at best) deepening the latter, instead of offering a qualitatively new course that would take into account the communicative needs of each specific specialist. Taking into account the insufficient flexibility of specialized education systems, associated with the material lack of interest of the relevant structures of higher education institutions to create separate training programs for small groups or even individual professional needs, it must be stated that such a model in its current form has little prospects for solving the problem of forming the skills of professionally oriented communication in a foreign language at the stage of postgraduate education.

There are also other problems that significantly slow down the professionally oriented training process effectiveness in specialized educational systems. The main obstacle for a considerable number of specialists who want to continue their education is the limitations associated with working hours and the degree of remoteness of the courses. In addition, the possibilities for improving foreign language competence are limited by such factors as the age of potential participants in postgraduate studies, as well as the degree of their fatigue after the end of the working hours. The last factor, together with differences in the levels of mental functions of potential students of foreign language courses, can affect the efficiency of the memory mechanisms functioning. Added to this are also their peculiarities related to different professions and workplaces, as well as different amount of life experience. However, their most important difference is that specialists studying in the post-graduate education system have different goals in mastering a foreign language, which does not contribute to the effectiveness of their training within the limits of one program and one group. It is appropriate to make one more important remark regarding the basic training of specialists, which is closely related to the effectiveness of specialized educational systems. Today, unfortunately, domestic technologies in a certain way lag behind

Table 1

The main models for training and professional development of specialists (postgraduate studies)

Models of the educational process	Educational goals	Peculiarities of the educational process organization
Specialized model	Meeting the educational and professional needs of specialists. Improving professional qualifications of employees. Retraining of personnel, orienting on self-development and self-improvement.	Mandatory participation in educational activities. A standard set of educational programs and courses. Control and assessment of learning outcomes according to state standards. Involvement in innovative and research activities.
Virtual model	Satisfying individual educational requests. Stimulating self-development, self-education.	Voluntary participation in educational activities. Independent and free choice of educational programs and courses. Self-monitoring of the results and quality of education. Self-determination of forms and types of educational work.
Corporate model	Forming the specialist needed by the company. Ensuring a high degree of adaptability of employees. Increasing the professional qualification of the employee, his orientation on self-development.	Mandatory participation in educational activities. A set of educational programs and courses chosen by the customer. Control and assessment of training results according to the customer's requirements. Determination of types and forms of educational work according to the customer's choice.

the world's latest technologies, which means that the basic training of technical specialists cannot take into account all the changes that are taking place in the organization of production processes, equipment, etc. Thus, the content of training in specialized educational systems, even if the developers of methodological materials are familiar with modern production in Ukraine, cannot take into account the facts of the development of the newest machines in the world, the emergence of new technical terms denoting relevant concepts related to new technological processes, equipment, specialties and positions in production. On the other hand, the efforts of advanced enterprises of the domestic economy to keep pace with world progress and related significant changes in the organization of production, together with the global introduction of new world technologies, complicate the process of formation of professionally oriented foreign language communication skills in the postgraduate education system for many specialties. Such a complication, however, is often not even realized by the vast majority of foreign language teachers at the faculties of postgraduate education, who, in the most typical cases, are graduates of the faculties of foreign philology, unfamiliar not only with the peculiarities of the organization of specific products, but also with a system of general technical concepts and the terminology that denotes them. Thus, it is logical to draw a conclusion that coincides with the point of view of some other researchers [3; 6; 7] which confirms the need to increase the effectiveness of the postgraduate education system in improving professionally oriented foreign language communicative competence.

The virtual model of education, which is implemented with the help of computer and information technologies and maximally takes into account the personal educational needs of a specific person, is considered a promising way to increase the effectiveness of postgraduate education. In contrast to the principle of «education for life" (specialized learning model), the "lifelong education" principle (virtual learning model) takes into account the needs of modern people to supplement and transform their own professional knowledge in order to remain competitive in the labor market. Modern engineers are aware of the need for retraining to adapt to rapid changes in production technologies and relevant scientific and technical means. On the other hand, there is also the opinion that technical means only perfectly store information and transfer it to any distance to those who study, but in no way affect the quality of education. According to supporters of this point of view, new educational technologies are only a form that is potentially capable of increasing the effectiveness of education and also allows rethinking the concept of the educational process in the new conditions of information civilization, but it cannot and should not replace the content of education [4; 8]. One of the significant problems associated with learning foreign languages according to the specified model is remote monitoring of actual communicative skills. On the other hand, the use of multimedia technologies to integrate graphics, audio and video in one distance course is a significant step forward. Distance learning programs of foreign languages open up new opportunities for listening to a significant amount of audio materials, watching video films in a foreign language, independent development of phonetic skills with the help of voiced exercises, as well as using a huge language resource, a vocabulary search system and its translation.

The organization of corporate training for engineers (professionally oriented English language) requires the study of a number of objective and subjective factors that are essential for this process. The formulation of training goals requires taking into account the company's strategy, the characteristics of the contingent of engineers, the content of their professional activities, functions, actions, etc. In order to ensure the effectiveness of learning a professionally oriented language, it is advisable to determine in advance the levels of English language proficiency that engineers should achieve as a result of the corporate training. The productivity of the latter also depends significantly on some other factors, for example, on the social, industrial and personal limitations typical for a specific contingent of engineers, which also require special study before starting the development of the content of the mentioned training. The corporate model of postgraduate education in this work is based on the interpretation of the methodology of foreign language competence formation as an integrative type of science which determines its own content based on the results of the analysis of essential connections, interaction and mutual influence of all elements of a specific object being studied. In our case, such an object is the content and structure of the activities of potential engineering trainees, as well as their potential areas of communication and professional needs, the awareness and consideration of which on the part of the teacher can ensure reliable management of the corporate training process. Effective management of any process, in turn, is a guarantee for high quality of its results. Other conditions for the effectiveness of corporate training of engineers are its planning and systematicity. To ensure the quality of the process of teaching professionally oriented English, it is advisable to plan it in stages, the content of which is possible, based on the previous content of this work and the All-European Recommendations on language education, which emphasize the need to take into account needs, motives, characteristics and abilities of students can be defined as follows:

– establishing the nature of the needs of potential engineering trainees of a specific enterprise regarding the use of professionally oriented English to solve problems that may arise in professional situations;

– setting up the goals of training potential students-engineers of a specific enterprise in professionally oriented English;

– developing the content of corporate training for potential trainees-engineers of a specific enterprise in professionally oriented English language, i.e. defining a general approach, selecting material, a set of exercises, a method of evaluation of training results, etc.;

– organizing a corporate training for engineers of a specific enterprise in professionally oriented English;

– evaluating the results of corporate training and correcting its content based on the results of such evaluation.

The determination of the general approach to the implementation of corporate training of engineers of a particular enterprise depends on the strategy of this enterprise and consists in the formulation of the goals of the mentioned training and their coordination with the management of the enterprise. The choice of a general approach to the implementation of training, in turn, depends on the existing conditions at a specific enterprise, therefore, in order to determine it, it is advisable to study such conditions, in particular, to determine the desired term for achieving the goals of professionally-oriented learning. It is appropriate to bring the set goals and desired terms to the managers of the enterprise, and after their approval, to the trainee engineers. The process of formulating training goals requires studying the specifics of the field of professional activity of potential student-engineers of a particular enterprise. A significant part of information regarding specific communicative needs can be obtained during direct observation of their professional activities. Based on the results of the analysis of specific actions of potential trainee engineers during the performance of production tasks, certain conclusions can be drawn about the communicative needs of the objects of observation. The various communicative needs of potential engineering trainees determine the need to determine communicatively sufficient levels of proficiency in professionally oriented English for each of these specialists. When considering the problem of communicatively sufficient levels for courses, the purpose of which is the formation of professionally oriented communicative competence, researchers are inclined to the opinion of the expediency of considering communicatively sufficient minimum rather than maximum levels. Achieving such levels ensures the perception and transmission of information in a foreign language only in clearly defined communicative conditions (sphere of communication, certain topics, situations). At the same time, any deviations from the norms of the standard language are allowed in the speech of those who are studying, if such deviations do not interfere with communication. When determining the specific values of minimally sufficient levels of development of functional foreign language skills of specialists, in our case – engineers, it is advisable to rely on the European level system of foreign language proficiency outlined in the All-European Recommendations on language education. Contrary to the popular opinion among practicing teachers, the implementation of this system does not limit the possibilities of pedagogical teams to develop and describe their own level or modular model. On the contrary, it is expected that over time the system of levels and the content of each of them will change, as concrete experience is accumulated in the countries participating in the project. However, it is already obvious that the dynamic development of functional foreign language capabilities of engineers and their achievement of the B2 level (independent user) requires revision of both the content and the volume of language material at each of the qualitative stages preceding the mentioned target level.

Nowadays, there is a significant number of enterprises and organizations in Ukraine that organize training, retraining and advanced training of their own personnel, as well as constantly allocate funds for training and self-education of their specialists. Managers of such enterprises and organizations also create appropriate conditions – allocate special premises, provide educational, reference and methodical literature, encourage specialists to participate in international seminars, conferences, symposia, as well as in the work of scientific societies and associations [2, 6, 8].

The corporate model of training specialists in a professionally oriented foreign language involves training during work (during the working day) or after the end of the working day, which allows you to effectively coordinate the training period with the rhythm of production and its conditions. The training of engineers in a professionally oriented foreign language in the work process takes place exclusively in real communication situations at the workplace. Training after the end of the working day is also as close as possible to the conditions of real production, which helps to understand the work process as a series of real problem situations, the solution of which requires communication and cooperation with foreign colleagues. The operative application of acquired foreign language skills and abilities in one's own daily professional activity, associated with the use of learned lexical units and grammatical structures, contributes to the further development of engineers' motivation and their foreign language communicative competence.

The corporate model of the organization of the educational process provides for the organization of such training of engineers, which can be carried out

both directly by the organization's employees and by external specialists. According to researchers [3; 6], qualified teachers of higher educational institutions, scientists of research institutes, etc. can be involved to conduct classes directly at the production site. Some large enterprises are experimenting with introducing the positions of personnel training specialists, although the personal qualities of the people who occupy such positions, their desire to work, language skills, teaching qualifications, knowledge of terminology and background knowledge about the enterprise in general, its structural units and functional duties of the personnel who will be trained. The potential effectiveness of the corporate training model is determined by the fact that, despite the basic training, specialists receive the main part of their professional experience directly in the process of work, real labor activity, and only after acquiring the mentioned experience, they become qualified specialists. Under these conditions, this kind of experience stimulates professionals to learn a professionally oriented foreign language.

Thus, the most promising for improving the professional training of specialists are systems of post-graduate education, where the teaching of foreign languages is conducted within a clear professional-oriented context. According to the results of the same analysis, corporate educational systems most fully correspond to these characteristics. Corporate training prevails over specialized educational systems, because the latter are not able to meet the needs of each specialist in accordance with the specific requirements that exist at his workplace. It is also advantageously different from virtual learning models, as it provides direct contact of the teacher with each student, which enables effective feedback, correction of errors, explanation of their causes, etc. Taking into account the high rate of renewal of professional competences, the emergence of new ones and the disappearance of many old professions, the corporate training model theoretically has the greatest potential of those analyzed by us and has significant chances to become dominant in the post-graduate system of specialist education in the future.

References:

1. Александров В. М. Особливості навчання іноземної мови для професійного розвитку в дорослому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2008. № 3. С. 87–90. (Серія 9: Актуальні проблеми сучасного мовознавства).
2. Александров В. М., Александрова О. Ф. Шляхи реалізації корпоративної моделі інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови. *Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць*. Вип. 570. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. університет, 2011. С. 3–14.
3. Александров В. М., Александрова О. Ф. Організація корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови за поетапно-концентричним принципом. *«Педагогічні науки».* Херсонський державний університет, 2017. С. 101–107.
4. Arkhipova S. P. Basics of andragogy : education. Manual. S. P. Arkhipova. Cherkasy-Uzhhorod, 2002. 184 p.
5. University graduates in real business: what knowledge and skills do they lack? / [V. Yakovleva, O. Karpova, S. Leontieva, etc.]; under the editorship O. Sydorenko. *Bulletin of the Consortium for the Improvement of Management Education in Ukraine*. 2004. No. 2. P. 2–3. (Information publication of the International Charitable Organization «Consortium for the Improvement of Education Management in Ukraine»).
6. Liferov A. P. Education in the strategies of transnational corporations. *Pedagogy*. 2005. No. 2. P. 79–91.
7. Sorochan T. Actual problems of post-graduate pedagogical education in today's dimension. *Post-graduate education in Ukraine*. 2004. No. 1. P. 1–16.
8. Stompel G. O. Professional growth of a specialist: the main source, stages and signs. *Post-graduate education in Ukraine*. 2005. No. 1. P. 45–52.

Александров В. М., Александрова О. Ф. Удосконалення іншомовної комунікативної компетенції в моделях післядипломної освіти

У статті розглядаються гостра проблема сучасної системи післядипломної освіти, тобто забезпечення системного підвищення кваліфікації фахівців, зокрема технічних галузей, що безпосередньо пов'язано з розвитком їхньої іншомовної комунікативної компетенції. Досліджено процеси, спрямовані на вдосконалення іншомовних вмінь спеціалістів у найбільш типових моделях системи післядипломної освіти. Висвітлено освітні цілі та особливості організації навчального процесу в моделях післядипломної освіти; розглянуто можливості спеціалізованих, віртуальних і корпоративних освітніх моделей щодо удосконалення іншомовної комунікативної компетенції сучасних інженерів; рекомендовано найбільш ефективні моделі для післядипломної освіти.

Основну увагу зосереджено на аналізі ефективності професійної підготовки спеціалістів в різних моделях післядипломного навчання. На основі аналізу педагогічної і методичної літератури обґрунтовуються можливості найбільш типових моделей післядипломної освіти для системного

підвищення кваліфікації інженерів, зокрема удосконалення їхньої професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Іншим перспективним шляхом підвищення ефективності післядипломної освіти вважається віртуальна модель навчання, яка реалізується за допомогою комп'ютерних та інформаційних технологій і максимально враховує особистісні освітні потреби конкретної людини. За результатами аналізу найбільш повно цим характеристикам відповідають корпоративні освітні системи, де навчання іноземних мов здійснюється в чіткому професійно орієнтованому контексті.

Обґрунтовано, що корпоративне навчання переважає над спеціалізованими освітніми системами, оскільки останні не здатні задовольнити потреби кожного фахівця відповідно до конкретних вимог, які існують на його робочому місці. Вона також вигідно відрізняється від віртуальних моделей навчання, оскільки забезпечує безпосередній контакт викладача з кожним студентом, що дає можливість ефективного зворотного зв'язку, виправлення помилок, пояснення їх причин тощо.

Ключові слова: *система післядипломної освіти, спеціалізована модель, віртуальна модель, корпоративна модель, професійно-орієнтована іноземна мова, професійна іншомовна комунікативна компетенція.*

УДК 378.147.091.33:781.66(477.82)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.4

О. В. Білозерова
викладач фортепіано циклової комісії фортепіано
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Л. А. Завіруха
викладач фортепіано циклової комісії фортепіано
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКО-АКОМПАНІАТОРСЬКИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО)

У статті розкрито сутність концертмейстерсько-акомпаніаторської діяльності, її роль у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, музичних керівників.

Подано основні етапи концертмейстерсько-акомпаніаторської підготовки здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) на заняттях з освітнього компонента «Акомпанемент». Розкрито мету та визначено основні завдання ОК.

Охарактеризовано завдання, які постають перед концертмейстером-акомпаніатором у роботі із солістами-вокалістами та вокальними колективами. Закцентовано увагу на проблемах, які можуть виникнути у майбутніх фахівців в їхній подальшій практичній роботі. Визначено шляхи вирішення цих проблем.

Відповідно до завдань окреслено основні навички та вміння, якими здобувач освіти повинен оволодіти під час вивчення ОК «Акомпанемен»: навичка швидкого орієнтування в нотному тексті, навичка читання з аркуша, транспонування, підбір мелодії на слух та її гармонізація тощо.

Варто зазначити, що під час занять з акомпанементу майбутній концертмейстер-акомпаніатор розвиває інтуїтивне відчуття соліста, розуміння його художніх намірів у створенні спільної інтерпретації твору; опановує знанням про особливості вокального дихання, фразування; вчиться застосовувати правила ансамблевих співвідношень тощо.

У статті зазначено, що формування концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок потребує попередньої теоретичної, піаністичної, аналітичної підготовки, а саме: вивчення музичного матеріалу, ознайомлення з відомими виконавськими зразками, пошук спільної художньо-творчої інтерпретації музичних творів. А їх подальші розвиток та реалізація у професійній роботі неможливі без знань методичної літератури з теорії і практики концертмейстерської діяльності, виховання здатності до музично-теоретичного та художньо-виконавського аналізу вокальних та ансамблевих творів.

Вказано, що оволодіння навичками концертмейстерсько-акомпаніаторської діяльності майбутнього фахівця пов'язані з розвитком його внутрішнього слуху як основи музичного мислення, для швидкого розуміння художнього образу твору через музичну інтонацію та аналітичних здібностей.

У нашому дослідженні закцентовано особливу увагу на розвитку навички читання з аркуша як одного з найважливіших умінь у практичній діяльності концертмейстера-акомпаніатора. Детально розглянуто методику формування зазначеної навички у здобувачів освіти на заняттях з ОК «Акомпанемент».

Ключові слова: *навичка, вміння, концертмейстер, акомпаніатор, професійна діяльність, освітній компонент, музичний текст, читання з аркуша.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації педагогічної освіти проблема формування і розвитку майбутнього музичного керівника та вчителя музичного мистецтва – складна і багаторівнева. Збагачення педагогічного і виконавського досвіду пов'язане з вільним володінням фортепіано, вмінням акомпанувати солісту, хору, ансамблю, транспонувати, підбирати мелодії і акомпанемент до них, читати й акомпанувати з листа. Особистість музичного керівника в процесі трудової діяльності визначається не лише професійним, а й духовним зростанням.

Діяльність концертмейстера-акомпаніатора включає не лише концертну роботу, а й розучування із солістами їх партій, уміння контролювати якість виконання, знання виконавської специфіки і причини виникнення труднощів у виконанні, уміння підказати правильний шлях подолання певних недоліків. Таким чином, у роботі концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні і психо-

© Білозерова О. В., Завіруха Л. А., 2023

логічні завдання, які складно розділити в навчальних, концертних і конкурсних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень показав, що в модернізованій сучасній освіті проблемі формування і розвитку концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок приділено не надто багато уваги. Так, окремі наукові статті педагогів-практиків, розкривають лише окремі аспекти діяльності концертмейстера-акомпаніатора. Це наступні наукові розвідки: «Педагогічний аспект підготовки майбутнього піаніста-концертмейстера» Гургула Р. І., Єфремова І. М. [1]; «Актуальні питання щодо процесу концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва» Ігнатьєва І. Н., Маліновська Л. В., Стребкова Д. В. [2]; «Теоретичні аспекти формування концертмейстерських умінь майбутніх учителів музики» Каленик І. В. [3] та ін.

Найбільш ґрунтовно питання концертмейстерської підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва та музичних керівників розкрито в навчальних посібниках Т. Молчанооі «Мистецтво піаніста-концертмейстера» [4] та В. Ревенчук «Теорія та методика формування концертмейстерських умінь» [6].

Однак означена проблема поки ще не дістала належного наукового висвітлення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У представленому дослідженні зосереджено детальну увагу на головних етапах формування концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок, методах та етапах формування навички читання з аркуша, які опановуються саме на початковому періоді навчання на освітньому компоненті «Акомпанемент». Окреслено завдання, які стоять перед концертмейстером у роботі з солістами-вокалістами та вокальними колективами. Визначено проблеми, які можуть виникнути в майбутніх фахівців у подальшій їх практичній роботі, детально описано методи вирішення цих проблем.

Формування цілей статті (постановка завдання). Основними цілями нашого дослідження є: 1) розкриття особливостей концертмейстерсько-акомпаніаторської діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва та керівників музичних; 2) аналіз основних етапів формування концертмейстерських навичок здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) на заняттях з ОК «Акомпанемент»; 3) характеристика етапів формування навички читання з аркуша.

Виклад основного матеріалу. Діяльність піаніста-концертмейстера – це комплексна, багаторівнева, творча робота, яка передбачає наявність попередньої теоретичної, піаністичної, аналітичної підготовки, а саме: вивчення музичного матеріалу, ознайомлення з відомими виконавськими зразками, пошук спільної художньо-творчої інтерпретації музичних творів.

Виконавська діяльність піаніста та концертмейстера-акомпаніатора – це принципово різні види діяльності, які відрізняються, у першу чергу, своїми завданнями. Як зазначає Т. Молчанова, виконавець і концертмейстер – це «психологічно відмінні стани, що різняться за спрямованістю уваги в момент виконання та мірою артистичної відповідальності» [5]. Адже виконання партії супроводу під час концертного виконання вимагає швидкої реакції, гнучкості мислення, готовності до непередбачуваних сценічних обставин. А створення виконавської інтерпретації є наслідком мисленнєвої роботи і творчої фантазії всіх учасників творчого процесу.

Формування концертмейтерсько-акомпаніаторських навичок у здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) здійснюється у процесі опанування освітнього компонента «Акомпанемент».

ОК «Акомпанемент» відіграє особливу роль у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та музичного керівника. У циклі музично-виконавських навчальних дисциплін він є одним з визначальних у формуванні готовності майбутнього фахівця до практичної діяльності. Варто зазначити, що інструктивно-технічна та художньо-виконавська підготовка здобувачів освіти, зокрема читання з аркуша, транспонування, підбір на слух мелодії та її гармонізація, виконання партії акомпанементу в інструментальних та вокальних ансамблях, сприяє формуванню виконавських навичок, розвитку творчих та інтерпретаційних здібностей.

На заняттях з акомпанементу найбільше проявляється комплексність виконавської підготовки майбутніх фахівців. Вона зумовлюється тісним взаємозв'язком знань, умінь і навичок, що набуваються на інших музично-виконавських та музично-теоретичних ОК. Розвиток цих умінь та навичок, втілення музично-слухових уявлень неможливі без опори на знання гармонії, теорії музики, основного інструмента, диригування, хорознавства, постановки голосу тощо [6].

Мета ОК «Акомпанемент» − підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва, який володіє необхідними навичками концертмейстерсько-акомпаніаторської роботи з урахуванням професійної спрямованості та специфіки роботи з дитячим колективом, здатного здійснювати музично-педагогічну діяльність з високим рівнем теоретичного і методичного осмислення суті педагогічної взаємодії; формування навичок успішної особистості: ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості, потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Завданнями курсу «Акомпанемент» є:

– опанування концертмейстерських навичок, виховання професійних якостей концертмейстера-акомпаніатора;

– готовність до високохудожнього виконання музичних творів, володіння мистецтвом інструментального супроводу;

– уміння реалізувати в роботі акомпаніатора навички, набуті на заняттях з основного музичного інструменту;

– володіння мистецтвом швидкого орієнтування в нотному тексті, баченням цілісності твору;

– здатність акомпанувати солісту, ансамблю та учнівському хору відповідно до конкретних завдань професійної музично-педагогічної діяльності;

– володіння інтуїтивним відчуттям соліста, вмінням розуміти його художні наміри;

– здатність до партнерської співпраці концертмейстера із солістом, активної участі у створенні інтерпретації твору;

– спроможність акомпанувати власному співу, враховуючи співвідношення голосу та супроводу;

– здатність застосовувати навички читання з листа, підбору на слух, імпровізації в професійній діяльності;

– орієнтування в різних фактурах вокально-хорових творів;

– готовність вносити зміни в партію акомпанементу залежно від художньо-технічних завдань (транспонування, спрощення нотного тексту);

– володіння знаннями про особливості вокального дихання, фразування, труднощі у виконанні партії соліста тощо;

– спроможність поєднувати акомпаніаторські навички з елементами диригентської техніки;

– здатність пристосуватися до потреб кожного виконавця (підтримати його, де потрібно; підкорятися, де потрібно; керувати ним);

– володіння специфікою акомпанування музично-ритмічним рухам;

– здатність до музично-теоретичного та художньо-виконавського аналізу вокально-хорових творів;

– уміння об’єднати творчі, педагогічні і психологічні функції;

– прагнення реалізовувати власні музичні здібності та фахові уміння в активній соціально-просвітницькій діяльності;

– готовність до концертно-виконавської діяльності;

– стійка потреба до професійного самовдосконалення.

Формування початкових навичок акомпанування здійснюється у процесі розучування вокальних та інструментальних творів. При виборі програми для роботи необхідно враховувати піаністичні можливості кожного студента.

На початковому етапі навчання на заняттях з акомпанементу студент повинен виконувати нескладні твори під власний спів або спів соліста-вокаліста. В основі оволодіння навичкою акомпанування лежить принцип ускладнення фактури інструментального супроводу. На ранньому етапі доцільно починати з творів з одним типом нескладної фактури (акордовим або фігураційним). Далі можна переходити до вивчення супроводу зі складнішою фактурою (напр. поліфонічною) або фактурою змішаного типу. Якщо композитор використовує декілька типів фактури в одному творі, важливо визначити принципи їх зміни [6].

Зазначимо, що під час роботи над музичним твором доречно приділити особливу увагу диференціації рівнів фактури цілісного музичного матеріалу. Її можна уявляти як багаторівневу структуру, в якій на першому плані повинна бути мелодична (вокальна) лінія, на другому – басова лінія як основа гармонії, інші голоси утворюють фон, який має велике значення для колоритності, насиченості чи прозорості загального звучання, настрою залежно від характеру музики. Сольні фортепіанні епізоди (вступ, *coda*, інструментальні інтерлюдії) виражають художньо-образний зміст твору, його основний настрій.

Інструментально-виконавський аспект роботи великою мірою стосується динамічної диференціації та тембрального забарвлення фортепіанної фактури при переході від сольних епізодів до виконання акомпанементу. Отож, вступ і *coda* в динамічному та тембровому відношенні повинні звучати яскравіше, більш значущо, а супровід – підпорядковуватися вокальній партії. Сольні фортепіанні епізоди (інтерлюдії), що пов’язані з переходами від одного розділу до іншого, виконуються також динамічно яскравіше.

Працюючи над акомпанементом, потрібно визначити аплікатуру, педаль, фразування, характер звучання. Однак у центрі уваги постійно повинна залишатися вокальна партія як елемент музичного цілого, що визначає загальний план виконання акомпанементу.

Варто зазначити, що найважливішим етапом для формування концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок є етап виконання музичного твору в ансамблі з ілюстратором. Тут головним завданням є опанування особливостей акомпанування власному співу чи солісту-вокалісту. Складність цього процесу полягає у звуковій та агогічній збалансованості звучання партії акомпанементу та співу соліста (власного співу), а також в корекції наміченого динамічного плану відповідно до реального звучання голосу.

У вокальному творі відповідність за втілення звукового балансу несе концертмейстер-акомпаніатор. Звукова збалансованість полягає в динамічному підпорядкуванні інструментального супроводу вокальній партії.

Значно складнішим моментом ансамблевого виконання є агогічна збалансованість, яка залежить від індивідуальних творчих особливостей партнерів, їхніх особистих художніх уподобань.

Варто наголосити, що предметом особливої уваги майбутнього музичного керівника (викладача музики) насамперед має стати дихання вокаліста (інструменталіста) чи ансамблю. Потрібно ретельно (разом з вокалістом) проаналізувати вокальну (хорову) партію та, спираючись на знання і досвід виконання музичних творів у класі постановки голосу, визначити моменти взяття дихання. На початковому етапі оволодіння концертмейстерсько-акомпаніаторськими навичками в нотах олівцем робляться відповідні позначки.

У процесі навчання на заняттях з акомпанементу майбутній фахівець повинен навчитися поєднувати музично-виконавську дію, тобто виконувати супровід з одночасним показом моментів вступу соліста кивком голови (ауфтакт). Для цього необхідно попередньо визначити моменти вступу соліста, зробити в нотах відповідні позначки та детально пропрацювати кожен з цих вступів, доводячи рухи до автоматизму. Формування вказаної навички є дуже важливим етапом у майбутній професійній діяльності студента. Оскільки вчитель музики чи музичний керівник повинен керувати не лише солістом, але й великим колективом учнів, тобто вміти розподіляти увагу на значно більшу кількість виконавців. Крім цього, він повинен тримати в полі зору партії соло й супроводу, контролювати власне виконання і спів учнів, координувати власні рухи, емоційно відтворювати музичний образ тощо.

Варто зазначити, що особливістю концертмейстерсько-акомпаніаторської діяльності вчителя музичного мистецтва і музичного керівника є вміння поєднувати акомпанування власному співу зі спостереженням за класом (групою), виконання партії супроводу – з елементами диригування, співом окремих голосів хорової партитури, а читання нот з аркуша і транспонування – зі змінами фактури акомпанементу, розучуванням репертуару з дітьми, роботою над чистотою інтонування, дикцією тощо.

Цей етап є найважливішим для формування власне концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок. Основне завдання тут полягає в осягненні особливостей акомпанування власному співу та солісту-вокалісту.

Одним із важливих аспектів діяльності концертмейстера-акомпаніатора є здатність вільно читати з аркуша. Без опанування цією навичкою на заняттях з акомпанементу не можна говорити про становлення професійного фахівця-концертмейстера. У практичній діяльності часто буває, що велика кількість творів, над якими працюють, не створюють умов для тривалого детального опрацювання музичного тексту, тому їх виконують одразу з нот, без попередньої підготовки. Концертмейстер-акомпаніатор повинен швидко орієнтуватися в нотному тексті, чутливо й уважно ставитися до фразування соліста, вміти відразу охопити характер твору.

Перед початком акомпанування з аркуша концертмейстер повинен ознайомитися з нотним і літературним текстом, охопивши його зорово, уявити характер і настрій музики, визначити основну тональність і темп, проаналізувати зміни темпу, розміру, ключових знаків, врахувати вказані композитором динамічні нюанси не тільки в партії акомпанементу, але й у партії соліста.

У процесі читання музичного тексту з аркуша, його реалізація здійснюється з пам'яті, адже зоровий контроль тексту зосереджений на наступному такті або тактах. Так розвивається ще одна важлива у подальшій трудовій діяльності навичка – бачення наперед.

Варто зазначити, що опанування навички читання з аркуша потребує вміння студента швидко орієнтуватися на клавіатурі, дивлячись в ноти. Важливо в цьому процесі слідкувати за точністю виконання басової лінії, яка є основою гармонічного звучання й ознакою тональності. Адже неточність басової партії акомпанементу може дезорієнтувати соліста.

У процесі читання з аркуша в ансамблі з інструменталістом чи вокалістом забороняються будь-які зупинки чи виправлення. Це миттєво порушує ансамбль виконання і сприйняття цілісності твору.

Варто зазначити, що оволодіння навичкою читання з аркуша пов'язане з розвитком внутрішнього слуху (як основи музичного мислення) та аналітичних здібностей (для орієнтування в музичній формі твору, його гармонічній та метро-ритмічній структурі, вмінням виділити головне і другорядне у фактурі твору тощо). Результатом правильної щоденної роботи здобувача освіти над опануванням навички читання з аркуша не лише на заняттях з акомпанементу, а й у домашній роботі, стане вміння правильно розподіляти фактуру супроводу, залишаючи лише мінімальну основу фортепіанної партії, швидко реагувати на зміни характеру, темпу, тональності, динаміки твору, вміння швидко групувати ноти за їх змістовою приналежністю (мелодичною або гармонічною) тощо. Важливо, щоб прочитання нотного тексту стало одночасно і прочитанням художньо-образного змісту музичного твору, адже таке сприйняття активізує мислення, музичну пам'ять, розвиває творчу уяву студента, формує слухові уявлення на основі перетворення нотних знаків у музику.

Одним з ефективних прийомів розвитку навички читання з аркуша є прийом стискання гармонічної фактури в акордову послідовність. Це дає можливість наочно уявити логіку її побудови та

динаміку розвитку. Таку послідовність корисно пограти, витримуючи тривалість кожного акорду без повторень у метричних долях. Після достатніх тренувань такі уявлення виникають подумки, без попереднього програвання, і є важливою умовою швидкого орієнтування в нотному тексті музичного твору. Для прочитання тексту, викладеного в трьох і більше нотних станах, швидке визначення гармонічної основи є необхідною умовою для опанування музичного змісту.

Зазначимо, що читання з аркуша акомпанементу – процес більш складний, ніж прочитання звичного викладу нотного тексту. Концертмейстер-акомпаніатор, що читає з аркуша партитуру, повинен зором і слухом стежити за солістом або іншими виконавцями й координувати з ними своє виконання. Для цього необхідно оволодіти навичками зорового і слухового охоплення всієї партитури.

Отже, виходячи з досвіду роботи на заняттях з ОК «Акомпанемент», пропонуємо поетапну методику для оволодіння навичкою читання з аркуша:

– виконання лише сольної і басової партії. Піаніст вчиться стежити за партією соліста, охоплюючи не лише фортепіанну партію, а й цілісну партитуру;

– виконання фактури шляхом пристосування акордів до фізичних можливостей рук (змінюючи послідовність звуків, знімаючи подвоєння тощо). Зберігаючи при цьому звуковий склад акордів і гармонічний розвиток цілісного музичного матеріалу;

– студент уважно прочитує поетичний текст, грає лише вокальну партію, проспівує слова або ритмічно їх промовляє, одночасно запам'ятовуючи, де розташовані цезури (співак має взяти дихання), де виникають агогічні зміни, кульмінації тощо;

– студент зосереджується на фортепіанній партії, добре вивчає акомпанемент, підключає вокальну партію (її співає соліст або підігрує інший піаніст, студент виконує під власний спів).

Зазначимо, що читання нотного тексту з аркуша є однією з найскладніших навичок, якою майбутній викладач музики (музичний керівник) повинен оволодіти на заняттях з акомпанементу. Окрім напруженої діяльності зору, в читанні з аркуша активно бере участь слух, він контролює логіку музичного розвитку, створює попередню уяву про наступне продовження музичного матеріалу. Художній образ, що виник у свідомості, потребує миттєвої реалізації на інструменті. Це досягається мобілізацією ігрового апарату через застосування слухових, зорових, рухових, психологічних, розумових процесів.

При читанні партії акомпанементу досвідчений концертмейстер знає, що на початковому етапі читання нот з аркуша частину прикрас можна випустити, акорди брати неповні, не грати октавних подвоєнь, але не можна допустити ритмічних та гармонічних неточностей у лінії басу. З розвитком навичок читання з аркуша фактурні спрощення мінімізуються.

Варто зазначити, що навичка читання з аркуша піаніста-соліста і піаніста-акомпаніатора різняться за своїми функціями. Завдання концертмейстера має свою специфічну особливість – присутність соліста. Концертмейстер-акомпаніатор повинен швидко і точно підтримати соліста в його інтерпретаційних намірах, створюючи спільну виконавську концепцію твору, підтримати в кульмінаціях, разом з цим бути непомітним і чутливим його помічником. Розвиток усіх цих навичок є можливим за умови присутності ритмічного відчуття в концертмейстера-акомпаніатора як організовуючого елементу для всіх учасників ансамблю.

Висновки. Отже, проведений аналіз показав, що формування концертмейтерсько-акомпаніаторських навичок у здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) здійснюється у процесі опанування освітнього компонента «Акомпанемент». ОК «Акомпанемент» відіграє особливу роль у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та музичного керівника.

Формування початкових концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок відбувається у процесі довготривалої та послідовної щоденної роботи, яка починається з правильного вибору репертуару (найпростіших вокальних та інструментальних творів).

На початковому етапі навчання на заняттях з акомпанементу здобувач освіти повинен виконувати нескладні твори під власний спів. Проте найважливішим етапом у процесі формування концертмейстерсько-акомпаніаторських навичок є етап виконання твору в ансамблі з ілюстратором.

У процесі дослідження було виявлено, що одним із важливих аспектів діяльності концертмейстера-акомпаніатора є здатність вільно читати з аркуша. Опанування цією навичкою пов'язане з розвитком внутрішнього слуху та аналітичних здібностей здобувача освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок з означеної проблеми вбачаємо в детальному аналізі формування наступних важливих навичок для подальшої професійної роботи концертмейстера-акомпаніатора – транспонуванні, підборі мелодії на слух та подальшій її гармонізації тощо.

Список використаної літератури:

1. Гургула Р. І., Єфремова І. М. Педагогічний аспект підготовки майбутнього піаніста-концертмейстера. *Педагогіка формування твор-*

чої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2021. Вип. 75, т.1. С. 26-31.
2. Ігнатьєва І. Н., Маліновська Л. В., Стребкова Д. В. Актуальні питання щодо процесу концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія,досвід, проблеми: збірник наукових праць.* Вінниця : ТОВ «Планер», 2018. Вип. 52. С. 307-311.
3. Каленик І. В. Теоретичні аспекти формування концертмейстерських умінь майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки.* 2013. Вип. 2. С. 50-54.
4. Молчанова Т. О. Мистецтво піаніста-концертмейстера: навч. посібник. 2-е вид. Львів : ДМА, 2007. 216 с.
5. Молчанова Т. О. З історії ансамблевого музикування: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2005. 160 с.
6. Ревенчук В. В. Теорія та методика формування концертмейстерських умінь: навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 111 с.

Bilozerova O., Zavirukha L. Theoretical and practical principles of formation of accompanist skills in students of specialty 014 Secondary Education (Musical Art)

The article reveals the essence of concertmaster-accompanist activity, its role in the process of professional training of future music teachers, music directors.

The main stages of concertmaster-accompanist training for students of specialty 014 Secondary Education (Musical Art) in classes from the educational component «Accompaniment» are presented. The purpose and main tasks of the EC are defined.

The tasks facing the concertmaster-accompanist in working with soloists-vocalists and vocal groups are characterized. Attention is focused on problems that may arise for future specialists in their further practical work. Ways to solve these problems are defined.

In accordance with the tasks, the main skills and abilities that the student must master during the study of the «Accompanemen» EC are outlined: the skill of quick orientation in the musical text, the skill of reading from a sheet, transposition, selection of a melody by ear and its harmonization, etc.

It is worth noting that during accompaniment lessons, the future concertmaster-accompanist develops an intuitive sense of the soloist, an understanding of his artistic intentions in creating a joint interpretation of the piece; acquires knowledge about the peculiarities of vocal breathing, phrasing; learns to apply the rules of ensemble ratios, etc.

The article states that the formation of concertmaster-accompanist skills requires preliminary theoretical, pianistic, and analytical training, namely: study of musical material, familiarization with well-known performance samples, search for common artistic and creative interpretation of musical works. And their further development and implementation in professional work is impossible without knowledge of methodical literature on the theory and practice of concertmaster activity, education of the ability to musical-theoretical and artistic-performance analysis of vocal and ensemble works.

It is indicated that mastering the skills of concertmaster and accompanist activity of the future specialist is related to the development of his inner hearing as the basis of musical thinking, for a quick understanding of the artistic image of the work through musical intonation and analytical abilities.

In our study, special attention is paid to the development of the skill of reading from a sheet as one of the most important skills in the practical activity of a concertmaster-accompanist. The method of formation of the specified skill among the students of education in classes with EC «Accompaniment» is considered in detail.

Key words: *skill, ability, concertmaster, accompanist, professional activity, educational component, musical text, reading from a sheet.*

УДК 811:378.147
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.5

К. В. Вороніна
https://orcid.org/0000-0002-9346-1847
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна

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

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК РЕСУРС АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання щодо формування академічної мобільності студентів через засоби іноземної мови. Проаналізовано сутність поняття «академічна мобільність», яка є важливим елементом соціальної мобільності, забезпечує інтегративну здатність студентів та готовність майбутніх фахівців якісно та швидко опановувати головні і професійні компетенції щодо визначення свого власного шляху професійного розвитку і ефективної діяльності у соціально-професійних аспектах та самореалізації. Виділено різновиди академічної мобільності: вертикальна, горизонтальна, висхідна, вхідна, віртуальна та проходження виробничої практики. У роботі визначено цілі та завдання іншомовної підготовки та організаційні форми навчання іноземних мов для супроводження академічної мобільності студентів у закладі вищої освіти України. Наголошено на необхідності створення спеціалізованих курсів, які спрямовані на полегшення адаптації студентів до освітнього процесу за кордоном. Зазначено, що на основі аналізу практичного досвіду викладання курсу іноземної мови в академічному та професійному просторі для академічних цілей розглядаються навички та стратегії, які знаходяться у фокусі вищезазначеного курсу. Основна перевага навчання академічній іноземній мові: задоволення професійно-освітніх потреб студентів, розвиток академічної мобільності та підвищення мотивації студентів брати участь у міжнародних проектах. Висвітлено деякі перешкоди, що виникають під час впровадження курсу у навчальний процес та виділено певні вимоги до викладача іноземної мови й організаційного процесу. Означено, що навчання іноземній мові у закладі вищої освіти у процесі формування готовності студентів до академічної мобільності не може здійснюватися без вивчення академічної культури країни, у якій студент має навчатися, виховання у студентів адекватного загальнокультурного погляду на освітні, історико-культурні, соціально-політичні ресурси країни, яка його приймає.

Ключові слова: *академічна мобільність, іноземна мова, комунікативна компетенція, академічна англійська мова, міжкультурна комунікація, загальноакадемічні навички, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Євроінтеграційна трансформація української економіки передбачає докорінні зміни у змісті, принципах, формах організації та методах підготовки висококваліфікованих фахівців, які є конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Модернізація національної системи вищої освіти на основі Болонських принципів вже довела свою ефективність – вища професійна освіта сьогодні стає все більш успішною, відповідає потребам сучасного суспільства й прагне до постійного розвитку та самовдосконалення. Українські заклади вищої освіти активно долучаються до процесу осучаснення освітньої діяльності, використовуючи позитивний досвід низки провідних закордонних країн, й вже досягли значних результатів у цьому питанні. Впроваджується робота з якісної зміни змісту навчальних планів з урахуванням ринкової орієнтації, інтеграції випускників у професійне життя. Приєднання України до Болонського процесу – це не лише освітянська проблема, а й проблема входження майбутніх фахівців до європейського ринку праці. Тому критерії якості повинні ґрунтуватися на реальній конкурентоспроможності українських випускників, тобто якість повинна бути гарантована, що передбачає, в першу чергу, значне підвищення вимог до рівня володіння іноземними мовами випускниками закладів вищої освіти.

У контексті активної інтеграції України до світової та європейської освітньої спільноти питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців набувають особливого актуального значення. Сформованість іншомовної професійної компетентності дозволяє майбутньому спеціалісту успішно включатися до процесу міжособистісної та міжмовної комунікації. Окрім того, вільне спілку-

© Вороніна К. В., Валійова Т. Б., 2023

вання іноземною мовою гарантує здатність налагоджувати та підтримувати ділові, професійні та культурні контакти, сприяє загальнокультурному та професійному розвитку особистості студента, його професійній та соціальній мобільності.

Сукупність цих факторів, а також забезпечення реалізації ключових принципів Болонської декларації – адаптації до норм та стандартів європейського освітнього простору, мобільності, професійної конкуренції – актуалізує потребу в удосконаленні та підвищенні якості іншомовної освіти в закладах вищої освіти України, формуванні у майбутніх фахівців відповідних навичок професійного та повсякденного спілкування, наданні науково-методичної підтримки з боку науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [1].

Гуманітарний напрям освіти у контексті Болонського процесу ставить перед викладачами іноземних мов особливе завдання – забезпечити підготовку студентів, які були б готові до подальшого навчання в європейських університетах. Така підготовка повинна ґрунтуватися не тільки на традиційному відпрацюванні практично всіх аспектів іноземної мови, але й на значному посиленні змісту розділу, який передбачає країнознавчу та культурологічну підготовку, набуття додаткових знань про різноманіття культур, мов, національних освітніх систем з метою забезпечення органічного входження майбутніх фахівців у європейську систему вищої освіти. Новітня освітня модель має забезпечити вмотивований підхід до вивчення іноземної мови як основного засобу міжнародного спілкування, що дозволить майбутнім спеціалістам вже на початковому етапі долучитися до європейського інформаційного та освітнього простору [2].

В умовах глобалізації володіння іноземною мовою на достатньому рівні постає як один із вагомих культурних ресурсів, що забезпечує конкурентоспроможність майбутнього випускника закладу вищої освіти на міжнародному рівні, можливість усвідомлювати та транслювати сучасні знання, нарощувати свій професійний ресурс за допомогою інструментів академічної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню теоретичних основ академічної мобільності студентів в закладах вищої освіти присвячені праці таких відомих науковців, як С. Бака [3], М. Ковбатюк [4], Г. Корчова [5], Д. Свириденко [6], В. Триндюк [7] та ін. Сьогодні академічна мобільність за кордоном має системний характер, який узгоджується на рівні державної політики, але в Україні вона продовжує залишатися спонтанним та індивідуальним процесом. Ключові аспекти постанови «Про затвердження Положення щодо процедури реалізації права на академічну мобільність» [8] Кабінету Міністрів України від 12.09.2015 року – забезпечення права брати участь усім суб'єктам освітнього процесу у програмах академічної мобільності; точне формулювання варіантів, а також форм академічної мобільності; затвердження принципу перезарахування отриманих кредитів у контексті Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), зокрема через порівняння змісту навчальних планів, а не назв курсів; збереження за студентами місця навчання, а також стипендії; місця роботи для професорсько-викладацького складу університету, які будуть залучатися до програм академічної мобільності.

Процедура здійснення академічної мобільності усіма учасниками освітнього процесу – це значущий крок у процесі імплементації Закону України «Про вищу освіту» [9], а також формування ефективного інструментарію з метою інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши досліджуваний феномен щодо академічної мобільності студентів, вважаємо за доцільне визначити роль вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти у контексті формування академічної мобільності майбутнього фахівця. Сформувати у студентів навички та стратегії, які знаходяться у фокусі курсу іноземної мови спілкування в академічному та професійному середовищі для академічних цілей, що допоможуть їм у своїй майбутній професійній діяльності. Розглянути перешкоди, що виникають під час впровадження курсу у навчальний процес і означити більш детально певні вимоги, які висуваються до викладача іноземної мови та організаційного процесу в цілому. Зокрема, питання щодо ефективного розв'язання проблеми реалізації академічної мобільності на рівні конкретного закладу вищої освіти, області, країни потребує ретельного вивчення, аналізу й обговорення на усіх рівнях, оскільки вона вважається важливим атрибутом сучасної вищої освіти, передумовою для подальшої її модернізації, ключовою умовою професійного розвитку майбутніх фахівців.

Мета статті: розкрити роль вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти у контексті формування академічної мобільності майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Попри те, що сьогодні маємо велику зацікавленість дослідників щодо цієї освітньої сфери, в українській педагогічній науці є кілька визначень терміну «академічна мобільність». Зокрема, у додатку до рекомендації Комітету міністрів Ради Європи (Страсбург, 02.03.1995 року) [10] наголошується, що «академічна мобільність» – період навчання, викладання та/або дослідження в іншій країні, ніж країна місця проживання студента або співробітника академічного персоналу. Цей період повинен мати обмежену тривалість, при цьому передбачається, що студент або співробітник повертається у рідну країну після завершення зазначеного періоду.

Термін «академічна мобільність» не призначений для позначення міграції з однієї країни в іншу. Однак, в Законі України «Про вищу освіту» [9] поняття «академічна мобільність» трактується як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами». На основі аналізу науково-педагогічної літератури доречно виділити наступні види академічної мобільності: вертикальна (студент навчається в іншому університеті), горизонтальна (навчання в іншому університеті протягом семестру або року), висхідна (направлення студентів та викладачів на певний термін з одного університету до іншого) та вхідна академічна мобільність (зарахування студентів й викладачів до іншого університету). Наразі існує ще й віртуальна мобільність, коли студенти із різних країн можуть навчатися дистанційно. Віртуальну академічну мобільність студентів можна визначити як онлайн-навчання в іншому університеті з активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій [7].

Поряд із навчанням за фахом метою академічної мобільності студентів та магістрантів також може бути й проходження виробничої практики. Сьогодні цей тип академічної мобільності розглядається як найперспективніший, оскільки він забезпечує студентів можливістю набути необхідних професійних компетенцій міжнародного рівня.

Суб'єктами академічної мобільності вважаються як студенти, так і випускники всіх циклів вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура). Для аспірантів залучення до академічних обмінів має дещо інший характер, ніж для студентів: вони також відвідують поглиблені спецкурси, але разом з цим здійснюють науково-дослідницьку діяльність, збирають матеріали за темою свого дисертаційного дослідження у бібліотеках або архівах, проводять експерименти в лабораторіях, беруть участь у наукових конференціях, відвідують індивідуальні консультації свого наукового керівника. Академічна мобільність охоплює також професорсько-викладацький корпус та адміністративний персонал. Зміст академічного візиту у цьому випадку може включати елементи науково-освітянської діяльності, так само як і викладання. Наприклад, науковці одночасно із проведенням наукових досліджень або відвідуванням майстер-класів та тренінгів також можуть читати лекції, консультувати студентів або аспірантів. У контексті нашого дослідження академічна мобільність студентів розглядається як переміщення студентів з метою навчання з одного закладу вищої освіти до іншого на обмежений у часі термін у межах своєї країни або за кордон.

Основна мета академічної мобільності студентів – забезпечення можливості здобуття різносторонньої освіти за обраним напрямом підготовки. Академічна мобільність дозволяє здобувачам самостійно формувати індивідуальну освітню траєкторію. Порівнянність навчальних планів забезпечує студентам можливість обирати програми, що відповідають кваліфікації, яку вони здобувають. Обрані програми зараховуються як пройдений курс у базовому закладі вищої освіти за умови їх успішного опанування. Академічна мобільність також передбачає співпрацю як з українськими (внутрішня (національна) академічна мобільність), так і з іноземними університетами (зовнішня (міжнародна)). До ключових форм академічної мобільності належить: навчання впродовж семестру або навчального року з умовою перезарахування курсів, що вивчаються, у базовому закладі вищої освіти; навчання у літніх школах, участь у конференціях та семінарах; збір інформації для дослідницької роботи.

Як і в будь-якому виді діяльності, академічна мобільність має свої переваги: доступність європейських освітніх ресурсів; додатковий набір іноземних студентів у заклади вищої освіти України та збільшення надходжень до бюджету країни від експорту освітніх послуг; оптимізація навчальної та професійної мотивації студентів й викладачів; підвищення якості викладання; мотивація до опанування іноземною мовою оскільки для міжнародних проектів потрібен достатній рівень знання іноземної мови.

Проблеми, що пов'язані з академічною мобільністю, можуть виникати внаслідок розбіжності освітніх програм різних країн; різниці у вимірі навчального навантаження студентів українських закладів вищої освіти та університетів країн-партнерів; складнощів щодо інтеграції конкретних блоків задля забезпечення цілісності освіти; незнання або погане володіння іноземними мовами; і, врешті-решт, через різницю культур та розбіжність системи цінностей та ціннісних орієнтацій студентів різних країн. Для участі в академічній мобільності необхідний рівень володіння іноземною мовою (найчастіше англійською) не має бути нижче за B1-B2, але це не вирішує всіх проблем. Учасники програм можуть зіткнутися з наступними перешкодами: не розуміння носіїв мови, труднощі у повсякденному спілкуванні, проблеми міжкультурної комунікації та невербального спілкування, невміння міркувати англійською та загалом невпевненість у собі через нове мовленнєве середовище [11].

У зв'язку зі зростанням нових можливостей реалізації академічної мобільності студентів значно розширюються функції закладу вищої освіти у цьому секторі, а саме виникає необхідність не тільки гарантувати майбутнім фахівцям іншомовну підготовку на достатньому рівні, але також орієнтувати студентів на практичне використання іноземної мови в академічній та науко-

во-дослідній діяльності у закордонному університеті. Таким чином, доцільно провести корегування цілей та оновити курси іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти, переорієнтувавши їх з опанування усіма видами мовленнєвої діяльності на формування вторинної мовленнєвої особистості, тобто необхідно прагнути сформувати притаманних носіям мови вербальних умінь відображати навколишню дійсність у процесі спілкування задля досягнення соціальних та професійних цілей. А також слід вносити корективи у зміст іншомовної освіти, тобто доповнити вже наявну систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни мови, що вивчається, та конкретизувати сфери комунікативної діяльності (теми та комунікативні ситуації з програмами їхнього розгортання).

Провідними напрямами діяльності закладів вищої освіти за цих умов є такі: мотивувати студентів брати участь у міжнародних проектах та стипендіальних програмах вже на першому курсі, заохочувати їх до професійного та особистісного зростання у міжнародному освітньому просторі, долучати студента до іншомовного університетського середовища. Іншими словами, намагатися сформувати у майбутніх фахівців університетську компетенцію, основу якої становлять лінгвістичні знання, навички й уміння, необхідні для розуміння, конспектування, вивчення академічного матеріалу на лекціях та практичних заняттях в іноземному університеті; методологічні знання, навички й уміння, необхідні, щоб брати участь в семінарах, публічних виступах, для проведення майстер-класів, написання статті, вибору й обґрунтування теми дослідження (курсової роботи або магістерської роботи), роботи з документами; комунікативні знання, навички та уміння, необхідні для взаємодії студентів та викладачів у закладі вищої освіти.

Саме тому в багатьох українських закладах вищої освіти запроваджують у програму навчання студентів спеціалізовані курси іноземної мови спілкування в академічному та професійному середовищі для академічних цілей, курси підготовки до міжнародних іспитів, що дають змогу підготувати їх до інтегрування у закордонний університет, до включення в інший соціум задля успішного опанування програми навчання. Важливою складовою такої підготовки має бути й розвиток певних якостей особистості студента, таких як толерантне ставлення до людей іншої національності, до особливостей та цінностей іншої культури, повага до правил, норм поведінки, які діють в іншому університетському середовищі, а також зберігання своєї культури та вміння правильно представляти її.

Таким чином, певної актуальності набуває проблема становлення іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенцій у процесі навчання студентів іноземній мові для академічної мобільності. Педагоги-практики наголошують на необхідності формування академічної комунікативної компетенції в рамках курсу іноземної мови спілкування в академічному та професійному середовищі для академічних цілей, та вважають, що першочергове завдання вищезгаданого курсу полягає у розвитку спроможності студентів навчатися та проводити власні дослідження англійською мовою. Досягнення цієї мети, на їх погляд, сприяє розвитку у студентів загальної академічної грамотності (опанування навичками іншомовного читання й письма), що є важливою умовою успішного навчання студентів в іноземному закладі вищої освіти.

Існують деякі особливості курсу іноземної мови спілкування в академічному та професійному просторі для досягнення академічних цілей:

1. Вивчаючи іноземну мову, студент повен поставити конкретну мету, а саме навчитись легко спілкуватись в академічному середовищі;
2. Формування знань, вмінь та навичок іноземної мови, яка безпосередньо вивчається, визначаються завдяки проведеному аналізу потреб студентів й відповідають їхнім академічним потребам;
3. У рамках вивчення іноземної мови за визначеною програмою студенту надається конкретна кількість годин, яку він не може збільшувати або зменшувати (існують обмеження у часі);
4. Конкретний курс іноземної мови обов'язково повинен викладатися дорослій аудиторії (магістри).

У цьому випадку академічна англійська мова дорівнюється до опанування навчальними навичками, під якими розуміють уміння, техніки та стратегії, що застосовуються у процесі читання, слухання або письма в навчальних цілях. Деякі дослідники цього питання розглядають навички навчання як важливий компонент курсу іноземної мови спілкування в академічному та професійному середовищі для академічних цілей, але підкреслюють, що потрібно формувати не тільки вищезазначені навички у рамках вищезазначеного курсу [11].

У процесі навчання студентів академічного аудіювання визначають наступні ключові завдання, а саме: прослуховування лекцій, презентацій та конспектування [12]. Тому доцільно на курсі академічної іноземної мови навчати студентів насамперед уміти розпізнавати структуру усного іншомовного тексту та логічні зв'язки й переходи між елементами; розуміти значення незнайомих слів за контекстом чи морфологічною структурою; відбирати релевантну інформацію з прослуханого тексту; розуміти прихований зміст тесту; розрізняти факти й думки; розуміти скорочення й абревіатури, числову інформацію; передбачати зміст, спираючись на знання, що мають; розуміти й роз-

різняти ключову інформацію та деталі, розпізнавати ставлення людини, що розмовляє, зокрема за інтонацією та наголосом; розрізняти комунікативні функції, що виражаються різними структурами; виокремлювати ключові слова.

У закладах вищої освіти можна спостерігати, що у студентів недостатньо сформовані навички мовлення, оскільки, на жаль, вони не мають можливості постійно спілкуватися іноземною мовою. Отже, у процесі викладання курсу іноземної мови спілкування в академічному та професійному середовищі для академічних цілей важливо навчити студентів використовувати відповідні зв'язки для логічної єдності висловлювання іноземною мовою; ставити запитання з різними цілями (уточнення, прохання повторити або пояснити те, що було сказано, надати додаткову інформацію); ухилятися від відповіді та змінювати тему розмови; звертати увагу на особливості аудиторії та використовувати відповідний регістр у процесі комунікації; користуватися конспектом або планом; використовувати риторичні техніки.

Також студенти на вищезазначеному курсі мають опанувати комунікативні функції, які необхідно практикувати як у письмовому, так і в усному мовленні, зокрема вводити в тему висловлювання; послідовно викладати свої ідеї, порівнювати їх або протиставляти; висловлювати згоду або незгоду; висловлювати власну думку іноземною мовою; презентувати гіпотези; інтерпретувати графічні та табличні дані; описувати причинно-наслідкові відношення; послідовно висловлювати свої думки іноземною мовою.

У процесі навчання академічному письму необхідно сформувати у студентів навички організації іншомовного тексту на кількох рівнях: взаємозв'язок ідей у реченні; структурування абзацу, написання тези та її підтримка; побудування загальної структури тексту та зв'язків між його елементами, використання потрібного регістру та стилю при написанні академічного тексту; застосування структур, що відповідають цілям письма; вживання колокацій, типових виразів та мовленнєвих кліше; уживання слів-зв'язок для послідовного викладу ідей, їхнього порівняння або контрасту, опису причинно-наслідкових відносин; перифраз. Викладачі-практики також відзначають важливість формування у студентів наступних навичок: використання каталогів, періодики, індексів для пошуку необхідної інформації; цитування та контекстні посилання, написання бібліографії [13]. Перераховані вище навички необхідні студентам для того, щоб опанувати вміння реферування, анотування текстів, написання різних видів есе, вміти описувати процеси або інформацію, яка міститься у графіках та таблицях; написати тези; вибудовувати загальну структуру тексту та розкрити зв'язки між його елементами.

Виділяють наступні принципи успішного навчання іншомовного письма в університеті [14]:

→ студенти повинні постійно отримувати завдання, які формують навички іншомовного письма;

→ акцент має бути на розвитку навичок й вмінь, без яких неможливе письмо у рамках конкретної дисципліни, а не на механічному написанні тексту;

→ перед написанням будь-якої роботи потрібно проводити зі студентами підготовчу роботу, у рамках якої висуваються ідеї, знімаються мовленнєві бар'єри;

→ викладачу іноземної мови потрібно чітко формулювати мету та окреслювати аудиторію для письмового висловлювання щодо заданої тематики;

→ студентів необхідно знайомити з інструментами, які вони зможуть використовувати у процесі створювання текстів за фахом;

→ доцільно пропонувати студентам проводити взаємооцінювання письмових робіт;

→ викладачеві іноземної мови слід пропонувати завдання, які орієнтовані на розвиток у студентів конкретної мовленнєвої навички, а потім перевіряти саме її;

→ наступні завдання мають будуватися на навичках, які були сформовані у процесі виконання попередніх;

→ студенти мають бути проінформовані у якій формі та якого обсягу письмові роботи від них очікують, точні дати їх здачі;

→ критерії оцінювання, на які студенти зможуть спиратися при створенні письмового висловлювання, мають бути чітко сформульовані.

Розвиток іншомовних навичок у студентів на курсі тісно пов'язаний із формуванням і розвитком загальноакадемічних навичок: студенти повинні навчитися проводити пошук, здійснювати оцінювання, аналіз та синтез інформації; класифікувати й категоризувати іншомовний контент; порівнювати й зіставляти; планувати іншомовне письмове висловлювання, розробляти чернетку, редагувати її, а потім писати фінальний текст; дотримуватися заданих меж та рамок; оцінювати свої роботи та виправляти чужі; схематизувати інформацію.

Міжкультурна комунікація в іншомовному середовищі вимагає від студентів, які долучаються до академічної мобільності, також й загальнокультурної підготовки, сформованості загальнокультурної компетентності, що передбачає, нарівні з опануванням комунікативних знань, умінь та навичок, здатність сприймати іншу культуру як цінність, обізнаність із загальнолюдськими культурними ідеалами й цінностями, готовність до співробітництва та партнерства тощо. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що досягнення іншомовної комунікативної компетенції студентами неможливе без знання й розуміння лінгво- та соціокультурних особливостей країн-учасниць Болонського

процесу, які інтерпретуються у контексті загальнокультурної готовності до мобільності. Як показує досвід, навчання іноземної мови у закладі вищої освіти у процесі формування готовності студентів до академічної мобільності не може бути без вивчення академічної культури країни, у якій студент має навчатися, виховання у студентів адекватного загальнокультурного погляду на освітні, історико-культурні, соціально-політичні ресурси країни, яка його приймає.

Висновки і пропозиції. Таким чином, цілеспрямована діяльність закладу вищої освіти щодо формування мотивації студентів до участі в міжнародних проектах, конкурсах, інформування про позитивний досвід студентів, набутий у міжнародних освітніх програмах, можливості навчання у закордонних університетах, підготовка до міжнародних іспитів сприяють інтенсифікації академічної мобільності майбутніх фахівців. Відповідно, навчанню українських студентів у закордонному університеті має передувати певний період, упродовж якого студенти зможуть не тільки пройти інтенсивну підготовку з іноземної мови, а й долучитися до програм, які допоможуть адаптуватися до академічного процесу за кордоном. Такі програми можуть дати студенту можливість зрозуміти взаємозв'язок між відмінностями культури чужої країни та налаштуванням академічної мобільності. Водночас іншомовна комунікативна компетентність як одна з умов формування готовності студентів до академічної мобільності може й має розвиватися з урахуванням загальнокультурного підходу, мусить орієнтуватися на широке коло освітніх та виховних завдань, потребує особливого методичного забезпечення.

Саме тому, вважаємо за доцільне продовжувати цілеспрямовану та систематичну діяльність щодо розвитку та популяризації вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, створювати необхідні умови для підготовки студентів до участі в програмах міжнародного обміну, з накопичення позитивного досвіду академічної мобільності у закладах вищої освіти України.

Список використаної літератури:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України: Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки від 23.01.2004 року № 49. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04#Text (дата звернення: 2.02.2023).
2. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf (дата звернення: 2.02.2023).
3. Бака С. Основні елементи академічної мобільності в країнах ЄС та інших країнах. Освітня аналітика України. 2017, № 1 (1). С. 117-127. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/117_127_Baka.pdf (дата звернення: 2.02.2023).
4. Ковбатюк М. В., Шевчук В. О. Академічна мобільність студентів в умовах розвитку освітніх інтеграційних процесів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Вип. 30. 2020. С. 92-97.
5. Корчова Г. Академічна мобільність здобувачів в умовах сучасного освітнього процесу. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3294 (дата звернення: 2.02.2023).
6. Свириденко Д. Аналіз ролі віртуальної академічної мобільності в обґрунтуванні засад розвитку сучасної вищої освіти. Українознавчий альманах. 2014. Вип. 17. С. 163-165.
7. Триндюк В. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк. 2017. 273 с.
8. Кабінет міністрів України Постанова: Про затвердження Положення щодо процедури реалізації права на академічну мобільність від 12 серпня 2015 року № 579. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 2.02.2023).
9. Про вищу освіту: Закон України від 28 грудня 2014 року № 37-38, ст. 2004. Відомості Верховної Ради України. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 2.02.2023).
10. Рекомендації парламентської асамблеї та комітету міністрів ради Європи. Міністерство Юстиції. URL: https://minjust.gov.ua/m/rekomendatsii-parlamentskoi-asamblei-ta-komitetu-ministriv-radi-evropi (дата звернення: 2.02.2023).
11. Bryntseva, O. Foreign languages as means of students' professional mobility development. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць Запоріжжя : КПУ, 2020, № 68, Т. 1., С. 212-216.
12. Peterson P. W. Skills and Strategies for Proficient Listening. Teaching English as a Second of Foreign Language. M. Celce-Murcia, ed. Boston: Heinle&Heinle, P. 87-100.
13. Bryntseva O. Professionally oriented teaching of foreign language writing of engineering students. Problems of Engineer-Pedagogical Education. 2020, № 69, P. 85-91.
14. Nine Principles of Effective Writing Instruction. Columbia University. URL: http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/ principles_writing.pdf (дата звернення: 2.02.2023).

Voronina K., Valiiova T. Foreign language as a resource for academic mobility in Higher Education Institutions

The article reveals the issue of the students` academic mobility formation by means of a foreign language. The essence of the concept of "academic mobility" which is an important element of social mobility provides the integrative quality of the students` ability and the readiness of future specialists to qualitatively and quickly master the main and professional competencies in determining their own path of professional development and effective activity in the social and professional aspects and self-realization.

The varieties of academic mobility are the following: vertical, horizontal, upward, incoming, virtual, and work experience internship. The paper defines the goals and objectives of foreign language training and the organizational forms of teaching foreign languages to support the students` academic mobility in higher education institutions of Ukraine. The need to create specialized courses aimed at facilitating the students` adaptation to the educational process abroad is emphasized. Based on the analysis of the practical experience of teaching a foreign language course in the academic and professional space for academic purposes, the skills and strategies that are the focus of the above-mentioned course are considered.

The main advantage of studying an academic foreign language is meeting vocational education needs of the students, developing academic mobility and increasing students' motivation to participate in international projects. Some obstacles arising during the implementation of the course in the educational process and certain requirements for the foreign language teacher and the organizational process are highlighted. It is determined that teaching a foreign language in a higher education institution in the process of forming students' readiness for academic mobility cannot be carried out without studying the academic culture of the country where the student is to study, as well as without educating students with an adequate general cultural view of educational, historical-cultural and socio-political resources of the host country.

Key words: *academic mobility, foreign language, communicative competence, academic English, intercultural communication, general academic skills, higher educational institution.*

УДК 372.874
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.6

П. В. Гамолін
аспірант кафедри інноваційних технологій
з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА РІЗНОВІКОВИМИ ГРУПАМИ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Статтю присвячено розкриттю питання специфіки навчання образотворчому мистецтву дітей різних вікових категорій. Із прив'язкою до загальноосвітнього шкільного процесу, визначені чотири вікові групи вихованців позашкільних закладів освіти (старший дошкільний, молодший шкільний, підлітковий та старший шкільний вік) та окреслені їх схематичні «портрети» щодо особливостей взаємодії з творами мистецтва та потенційні можливості образотворчої діяльності. Встановлено, що процес формування відчуття краси та спроби в образотворенні розпочинаються в період старшого дошкільного віку, що обумовлено поступовим накопиченням у дітей знань про світ через осмислення якостей предметів та запам'ятовування їх характерних особливостей. Визначено, що у молодшому шкільному віці діти мають досить обмежені практичні вміння в художній діяльності, що часто призводить до виникнення суперечності між їх прагненням бути самостійними у ній та реальними можливостями цього віку. З'ясовано, що при спогляданні сюжетно-тематичної композиції, учні зосереджуються на окремих деталях, які привертають їх увагу, а не на комплексному змістовому аналізі; однак, попри такі недоліки, у цьому віковому періоді закладені значні потенційні можливості для здобуття дітьми початкової мистецької освіти. Розглядаючи середній шкільний вік, виявлено, що через критичну оцінку власних художніх здібностей, у підлітків відбувається зниження зацікавленості в систематичних заняттях образотворчим мистецтвом, адже учні вважають, що не здатні досягти рівня майстерності видатних художників. Однак, саме в цьому віковому діапазоні активізується абстрактне мислення, яке уможливлює вже більш усвідомлене «спілкування» з творами мистецтва. Натомість, у старшокласників, які знаходяться на шляху подальшого професійного визначення, позашкільна мистецька діяльність, через яку вони дуже часто намагаються самовиражатися, може зіграти важливу роль. Відтак, розгляд наукових студій учених показав, що вихованці позашкільних навчальних закладів у різні вікові періоди мають свої особливості сприйняття образотворчого мистецтва та взаємодії з ним, які мають враховувати при побудові освітньо-виховного процесу викладачі означених закладів освіти.

Ключові слова: *образотворче мистецтво, позашкільний заклад освіти, старший дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, старший шкільний вік.*

Постановка проблеми. У дошкільному віці у дітей починає формуватися здатність до відчуття естетичних властивостей оточуючих предметів, елементи яких вони намагаються передавати у своїх малюнках. Допомогти реалізувати творчі починання та прагнення дітей можуть позашкільні заклади освіти, викладачі яких повинні розумітися на віковій специфіці навчання дітей образотворчому мистецтву.

Законодавством України встановлено, що до означених закладів приймають, здебільшого, дітей у віці від 5 до 18 років. Цілком очевидно, що потреби в образотворчому мистецтві та потенційні можливості здобувачів у зазначений віковий діапазон різняться; тому, вважаємо за доцільне окреслити схематичні «портрети» учнів різних вікових категорій, на яких треба акцентувати увагу при підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи у позашкільних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічного фонду з досліджуваної проблематики свідчить, що питання взаємозв'язку вікових особливостей з навчальною діяльністю взагалі та художньою зокрема, було у фокусі наукових інтересів низки вчених. Поліаспектний аналіз проблеми дитячої образотворчості робили вітчизняні та зарубіжні науковці: Р. Арнхейм, А. Бакушинський, Л. Виготський, Г. Кершенштейнер, С. Кучер, І. Мужикова, К. Річчі. Розвитку творчого потенціалу та креативності у дошкільнят присвячені наукові доробки І. Білої, Т. Дмитрієвої, О. Дубаченюк, Г. Сухорукової. Науковці М. Зубарєва, О. Мелик-Пашаєв, О. Нєкрасова-Каратєєва, З. Новлянська, М. Семенова займалися дослідженням розвитку художнього сприйняття у молодших школярів. У численних розвідках учених розкрита низка питань щодо залежності сприйняття дітьми образотворчого мистецтва та можливості створення

© Гамолін П. В., 2023

художніх образів від їх віку. Однак, багато з цих досліджень стосується окремих питань означеної проблематики та окремих вікових груп. Вважаємо, що для якісного планування та організації освітньо-виховного мистецького процесу в позашкільних закладах освіти, необхідно орієнтуватися на узагальнені «портрети» кожного вікового періоду, які розкриємо в цій статті.

Мета статті полягає в аналізі наявного теоретичного матеріалу з досліджуваної проблематики та визначенні **«схематичних» портретів** різновікових груп вихованців позашкільних закладів освіти щодо питання взаємодії з мистецтвом взагалі та образотворчою діяльністю зокрема.

Виклад основного матеріалу. Визначений законодавством України вік вихованців (5-18 років) ми пропонуємо розмежувати на чотири групи, прив'язуючись до шкільного навчання, що уможливить блоковий та структурований розгляд кожного вікового діапазону. Відтак, розглянемо такі групи: старший дошкільний (5-6 років), молодший шкільний (1-4 класи школи), підлітковий (5-9 класи) та старший шкільний (10-11 класи) вік.

Старший дошкільний вік. У науковій спадщині широко репрезентоване питання ефективного залучення дошкільнят до мистецтва. Однак, зосередимось на наукових розвідках, які стосуються специфіки сприйняття старшими дошкільнятами творів мистецтва та особливостей навчання їх образотворчому мистецтву, програмні завдання якого сформульовані в Базовому компоненті дошкільної освіти.

Досліджуючи означений віковий період, Н. Ваганова [1] зазначає, що в цей час у дітей розпочинається процес формування відчуття краси, що обумовлено накопиченням знань про світ. Така активізація сприяє підвищенню емоційної чутливості старших дошкільнят, які у процесі взаємодії з твором мистецтва (картиною) хоча ще не здатні оцінювати його художнє значення, цінність й глибину творчого замислу, але те, що їх вразить, може стати каталізатором до бажання повторити досвід «спілкування» з картиною.

Ряд науковців (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, В. Єзикеєва, Н. Карпінська) висувають тезу відносно того, «ключем» до розуміння змісту твору мистецтва виступають засоби виразності в картині, які вже посильні для сприйняття та розуміння в цьому віці (колір, мазки, фактура).

Аналіз розвідок учених з питання формування естетичних почуттів у старших дошкільнят засвідчує, що ознайомлення дітей з творами живопису краще розпочинати з жанру «натюрморт», оскільки в ньому відсутній сюжет, який може відволікати дітей від естетичної сторони картини. Крім того, у картинах цього жанру, здебільшого, зображені предмети, які відомі дітям і завдання викладача полягає в підборі репродукцій робіт відомих митців, які будуть посильними для сприйняття та розуміння дітьми. Відтак, художні твори, які демонструються вихованцям цього віку, повинні відповідати низці критеріїв; зокрема: на картині повинні бути реалістично зображені конкретні предмети, оскільки діти ще не здатні сприймати абстракцію; тематика твору має бути близькою до життєвого досвіду дитини, а відтак, зрозумілою для цього віку; робота повинна бути виразною та емоційно забарвленою, щоб спонукати дитину до естетичних почуттів (колір, фактура, текстура) тощо. Примітно, що діти здатні досить довго пам'ятати художні образи, які їх вразили; однак, для засвоєння теоретичного матеріалу, необхідна значна кількість повторів у різноманітних варіаціях [2].

Окрім візуального сприйняття творів мистецтва, у старших дошкільнят проявляються спроби в образотворенні, у процесі якого дитина збагачується новими знаннями через осмислення якостей предметів та запам'ятовування їх характерних особливостей. Разом з тим, образотворча діяльність викликає у дитини різноманітні почуття, адже дитина здатна радіти намальованому рисунку, який їй здається гарним, або засмучуватися, коли щось не вдається. Відтак, у цей віковий період у вихованців позашкільних закладів освіти простежується взаємозалежність пізнавальних та емоційних процесів.

Дошкільнята здебільшого не задумуються над якістю створеного рисунка, адже вони малюють «для себе». І лише коли виникає потреба поділитися своїм малюнком з іншими, тоді зароджуються думки про «художнє», а демонстрація робіт дорослим обумовлена потребою та бажанням викликати співпереживання до того, що хвилює дитину, а не приверненням уваги до своєї роботи.

Дошкільнятам досить важко зосереджуватися на одному завданні протягом тривалого часу, адже вони ще не мають цілеспрямованої уваги через досить швидкий темп своєї діяльності [3]. Дитина здатна протягом короткого часу концентруватися на певній темі, яка представляє для неї інтерес; вона запам'ятовує лише те, що привертає її увагу. Аналізуючи даний феномен, О. Ковшар [4] зазначає, що попри мимовільну увагу та пам'ять, у дітей цього віку відбувається швидке вдосконалення інтелекту, а розв'язання завдань реалізується засобами наочно-образного, наочно-дійового та логічного міркувань.

Видатні педагоги минулого (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ф. Фребель) вважали, що малювання є основою для підготовки руки та ока для подальшого письма, і є першою сходинкою у загальній системі навчання образотворчому мистецтву.

Класичною стала теза, що для дітей цього віку важливим є процес, а не результат; відтак, викладачі мають задовольняти дитячу потребу в грі

та залучати вихованців до образотворчого мистецтва саме через гру, в якій є значні потенційні можливості для самовираження дітей, вираження їх ставлення до світу, яке, до речі, є досить варіабельним і залежить від багатьох чинників.

Молодший шкільний вік. У цей період відбувається знаковий та переламний момент у житті дитини – вступ до школи. Через таку зосередженість на навчанні, учні часто втомлюються, що призводить до втрати ними інтересу до позашкільної діяльності.

О. Перепелиця [5] характеризує вказаний віковий період, як час «усмоктування» та нагромадження знань, причому цей запас знань формується через запам'ятовування конкретних предметів, подій, кольорів.

Особливе значення серед пізнавальних процесів у молодших школярів надається розвитку мислення, яке стає основою для всіх інших процесів, зокрема, діти починають усвідомлювати речі та явища, які їх оточують. Мисленнєві процеси сприяють інтенсивному формуванню запам'ятовування: дитина переходить від примітивних прийомів (повторення) до групування та розуміння взаємозв'язків частин різних матеріалів. Відтак, можна говорити про те, що відбувається функціональне вдосконалення мозку.

Примітно, що у цьому віці мислення тісно пов'язане зі сприйняттям. На початку молодшого шкільного віку ще простежується мимовільне сприйняття, що виражається у тяжкому зосередженні на одноманітній діяльності, а вже до кінця цього віку – воно переходить у довільне, що проявляється у здатності зосереджувати увагу на малоцікавих речах.

У молодших школярів починає активізуватися уява, що сприяє зацікавленості художньою творчістю. Це дає поштовх для вираження своїх фантазій, мрій, уяви. Науковці зазначають (Н. Альшевська, О. Вознюк, С. Коломійченко, С. Рябов), що молодший шкільний вік є періодом досить інтенсивного становлення особистості, адже в цей час розкриваються певні задатки та здібності учнів та зароджується соціальне «я» дитини.

Окрім навчання, важливе місце в житті молодших школярів відводиться спілкуванню, яке, попри його емоційну насиченість та виразність, є ще лексично бідним та змістовно незакінченим. У порівнянні зі старшими дошкільнятами, інтереси яких спрямовані здебільшого на гру, молодші школярі починають проявляти інтерес до навчання та пізнання нового; однак, такий інтерес є не стійким та надто динамічним. Різновекторна зацікавленість навколишнім світом сприяє тому, що діти залюбки приймають участь у художніх виставках, виступають на концертах, відвідують майстер-класи.

Діти, які приходять до школи, мають доволі обмежений запас знань та практичних умінь у галузі образотворчого мистецтва, через що спостерігається суперечність між їх прагненням до самостійної образотворчої діяльності та реальними можливостями цього вікового періоду. Відтак, викладачі повинні враховувати ці суперечності, щоб «не відбити» бажання дитини опановувати образотворче мистецтво.

У цьому віці сприйняття учнями сюжетно-тематичної картини проходить через три стадії: перерахунок, опис, тлумачення; причому, дуже часто увагу молодших школярів привертають дрібниці, які не мають суттєвого змістового навантаження в роботі. Науковці, які досліджують розвиток художнього сприйняття у молодших школярів (М. Зубарєва, О. Мелик-Пашаєв, О. Нєкрасова-Каратєєва, З. Новлянська, М. Семенова та інші), зазначають, що при композиційному аналізі та зіставленні змісту картин, дітям легше знаходити схожі предмети, ніж відмінності між ними.

Загальна потреба молодшого школяра в дії та русі трансполюється і на заняття з образотворчого мистецтва, в якому реалізується через рух думки. Поділяємо тезу І. Мужикової [6], що технічна недосконалість рисунків учнів початкових класів зазвичай компенсується художністю та яскравими виразними образами.

І не менш важливим аспектом цього вікового періоду є початок формування рефлексії, в процесі якої учень усвідомлює як саму діяльність, так і себе в цій діяльності, що є вкрай важливим для занять з образотворчого мистецтва.

Виходячи з того, що молодший шкільний вік є перехідним станом, то він характеризується наявністю певних прихованих можливостей для зростання дитини в образотворчому мистецтві, які викладачу важливо виявити та розвивати в освітньо-виховному процесі позашкільного закладу освіти.

Середній шкільний вік (підлітковий) є важливим етапом соціального формування особистості. Науковці зазначають (О. Пасічник, Є. Підчасов), що початок цього періоду характеризується низькою організованістю учнів, зниженням зацікавленості до навчання та неуважністю; натомість, наприкінці цього вікового етапу відбувається зміни у мисленні (перехід від конкретного до абстрактного мислення), що впливає на ставлення до навчальної діяльності.

Окреслені психологічні особливості підлітків впливають на природне згасання зацікавленості в образотворчому мистецтві, що пов'язане з критичною оцінкою власних здібностей та неможливістю досягти рівня відомих митців; крім того, в цей час формуються уявлення про майбутню професію, яке накладається на прагматичне бачення дитини і місце образотворчої діяльності у житті стає нижчим [6].

Ми погоджуємось із тезою Ю. Носенко та А. Сухіх [7], які, розглядаючи особливості цього періоду, характеризують його як час формування нового образу «Я» через поглиблене вивчення самого себе на основі рефлексії на події навколишнього світу та свого місця у ньому. Саме через таку рефлексивну поведінку відбувається особистісне зростання школяра, адже дитина починає задумуватися над ідеалами та своїм майбутнім, що сприяє поступовому формуванню світобачення.

Суголосними вищезазначеним думкам щодо активізації процесу пошуку своєї ідентичності у цей віковий період є погляди багатьох науковців (Т. Коломієць, Т. Кулаковський, Г. Пирог), які зазначають, що навчальна діяльність сприяє становленню підлітка як суб'єкта; крім того, в цей час формується ціннісне ставлення до своїх здібностей, що є досить важливим при навчанні образотворчому мистецтву.

Привертають увагу наукові доробки В. Джун [8], де автор вбачає особливість цього періоду в тому, що при вирішенні нових і незнайомих задач, підлітки використовують різноманітні підходи та намагаються знайти серед них найбільш ефективний.

Науковці зазначають, що підлітковий вік є періодом ефективного пізнання творів мистецтв, адже психіка вже більш готова до абстрактного мислення, є здатність порівнювати й узагальнювати, розуміти символічне значення тощо [9].

Специфіка естетичного розвитку підлітку така, що в цьому віці образотворча діяльність супроводжується активним мисленням, роботою уяви, фантазії (яка є могутнім інструментом створення нових образів), натхненням і вже має більш творчий характер. Реалізація художнього мислення у підлітків проявляється на образному рівні через: оригінальні композиційні рішення, гармонію кольорів, домінування певних графічних елементів.

Відтак, образотворча діяльність підлітків характеризується не лише відтворенням оточуючого світу, але й вираженням сутності речей та самовираженням через них.

Старший шкільний вік. Одразу слід зазначити, що старшокласники знаходяться на порозі професійного самовизначення, яке, скоріш за все, і визначить їх подальший життєвий шлях; а відтак, профільна позашкільна освіта у цей віковий період може зіграти дуже важливу роль. Л. Сердюк [10] зазначає, що у цей період в ієрархії ціннісних орієнтацій підлітків професійна самореалізація стоїть на першому місці, адже саме в цей період відбувається активізація трьох сфер: пізнавальної, емоційної та мотиваційної.

Деякі науковці (О. Комаровська, Н. Миропольська, І. Руденко, С. Ничкало, І. Денисюк) приходять до висновку, що природна емоційність старшокласників трансполюється на образотворче мистецтво, адже у здобувачів цієї вікової категорії дуже часто прослідковується надмірна романтичність при сприйнятті мистецької інформації.

Доволі слушною, з огляду на предмет нашого дослідження, вважаємо позицію М. Сурякової [11], яка, досліджуючи особистісні особливості старшокласників зазначає, що в цій віковій категорії існує суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією в оточуючому суспільстві. Відтак, старший шкільний вік є періодом уточнення соціально-професійного статусу, що безумовно треба враховувати викладачам закладів позашкільної освіти через врахування індивідуальних можливостей, особливостей і потреб учнів та орієнтація їх на певний вид майбутньої професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Викладені в статті аспекти окресленої проблематики дають підстави резюмувати, що знання вікових особливостей та дитячих інтересів дає можливість викладачам підбирати найбільш дієві методи в освітньо-виховному процесі та конкретизувати результат навчання образотворчому мистецтву відповідно до віку вихованців. При підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти особливе місце повинно відводитися розумінню специфіки освітнього процесу в різновікових групах, що сприятиме ефективному плануванню занять та розумінню результатів роботи дітей. Перспективи подальшого дослідження в цьому напрямі вбачаємо в аналізі ефективності використання традиційних педагогічних методик при навчанні різновікових категорій здобувачів позашкільних закладів образотворчому мистецтву.

Список використаної літератури:

1. Ваганова Н. А. Дослідження проявів творчого мислення дошкільників у процесі розуміння гумористичних малюнків. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи : збірник наукових праць.* Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020. С. 42-52.
2. Гришко О. І., Клевака Л. П. Врахування індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку з різними типами нервової системи у процесі навчання, виховання та розвитку. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 188. С. 127-134.
3. Dunn O. Beginning English with Young Children. London: Macmillan, 1983. 89 p.
4. Ковшар О. В. Здійснення організації передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму. *Педагогічні науки : збірник наук. та наук.-метод. праць.* Вип. 65. Херсон : ХДУ, 2014. С. 193-199.

5. Перепелиця О. Образотворча діяльність як особистісний розвиток молодших школярів. *Вісник Львівської національної академії мистецтв.* Вип. 22. С. 56-63.
6. Мужикова І. М. Майстер-клас як засіб активізації художньо-творчої діяльності школярів. *Мистецтво і освіта : теорія і методика художньої освіти та виховання*, 2014. № 2 (72). С. 20-23.
7. Носенко Ю. Г., Сухіх А. С. Психолого-педагогічні особливості навчання учнів основної школи здоров'язбережувальному використанню програмно-апаратних засобів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2015. № 8. С. 52-56.
8. Джун В. Психологічні відмінності молодшого школяра та молодшого підлітка на певному етапі соціалізації. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології.* 2011. Випуск 12. С. 832-842.
9. Кучер С. Л. Формування цілісного світосприйняття підлітків засобами народного образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць.* Київ-Запоріжжя : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. Вип. 19. С. 73-78.
10. Сердюк Л. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. *Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації.* № 1, 2011.
11. Сурякова М. В. Особистісні особливості старшокласників та їхні стратегії поведінки в конфлікті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2012. № 1 (3). С. 110-116.

Gamolin P. Peculiarities of mastering fine art by different age groups of pupils of extra-curricular educational institutions

The article is devoted to revealing the specifics of teaching fine arts to children of different age categories. With reference to the general educational school process, four age groups of pupils of out-of-school educational institutions (senior pre-school, junior school, teenage and high school age) are defined and their schematic «portraits» are outlined regarding the features of interaction with works of art and potential opportunities for artistic activity. It was established that the process of forming a sense of beauty and attempts at representation begin in the period of older preschool age, which is due to the gradual accumulation of knowledge about the world in children through understanding the qualities of objects and memorizing their characteristic features. It was determined that at primary school age, children have rather limited practical skills in artistic activity, which often leads to a contradiction between their desire to be independent in it and the real possibilities of this age. It was found that when contemplating a plot-thematic composition, students focus on individual details that attract their attention, and not on a complex content analysis; however, despite such shortcomings, in this age period there are significant potential opportunities for children to acquire primary art education. Considering middle school age, it was found that due to a critical assessment of one's own artistic abilities, there is a decrease in interest among teenagers in systematic classes in visual arts, because students believe that they are not capable of reaching the level of mastery of outstanding artists. However, it is precisely in this age range that abstract thinking is activated, which enables a more conscious «communication» with works of art. On the other hand, for high school students who are on the path of further professional definition, extracurricular artistic activities, through which they very often try to express themselves, can play an important role. Therefore, the examination of scientific studies by scientists showed that pupils of extra-curricular educational institutions in different age periods have their own peculiarities of perception of fine art and interaction with it, which should be taken into account by the teachers of these educational institutions when building the educational process.

Key words: *fine arts, extracurricular educational institution, senior preschool age, junior school age, adolescence, senior school age.*

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.7

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

З настанням ери смарт-освіти великі дані, штучний інтелект та інші технології вносять значні зміни у спосіб викладання. Як мотивувати студентів до навчання, стимулювати їхній інтерес до навчання, змусити їх брати активну участь у викладанні в класі, дозволити їм проявляти ініціативу у навчанні та реалізувати трансформацію самостійного навчання у взаємодію – це нагальне питання. Це дослідження будує стратегію навчання із замкнутим циклом, що складається з «тестування-навчання-практика-оцінювання-допомога» в інтелектуальному освітньому середовищі, наголошуючи на повазі до індивідуальних відмінностей студентів, щоб краще сприяти їхньому розвитку та саморозвитку. Дослідження також має на меті розробити персоналізовану стратегію викладання, яка поважає індивідуальні відмінності студентів, таким чином краще сприяючи їхньому особистісному зростанню і задовольняючи їхні індивідуальні навчальні звички. Сучасні дослідження вже давно закликають до «нової педагогіки», яка гнучко та адекватно реагує на соціокультурні зміни, а також надає учням ролі активних учасників освітньої діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб у навчанні. Необхідність альтернативних освітніх рішень посилюється в контексті інформатизації, яка є інтерсуб'єктним простором, результатом людської взаємодії, в якому відбувається створення, узагальнення і, зрештою, переведення інформації у знання. Досягнення в галузі технології надають безбар'єрний доступ до інформації у відкритій мережі, що змушує педагогів переглянути потенціал цієї інформації та створити необхідні умови для результативного використання її учнями. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження дозволив виявити, що обдарованим учням необхідно створювати таке освітнє середовище, яке задовольняло їх потребу в умовах інформатизації, а також об'єднує у собі формальне та неформальне навчання. Загальновідомо, що сучасні освітні організації готують випускників до глобального ринку, що потребує мережного досвіду, розуміння цифрового простору, а також умінь навігації та організації потоків інформації та ресурсів з багатьох джерел.

Ключові слова: *Розумне освітнє середовище, персоналізація, стратегії викладання, структурні елементи.*

Постановка проблеми.Уряд Китаю надає великого значення індивідуальному навчанню учнів і встановив чіткі цілі та вимоги у своїй освітній політиці. Наприклад, у Національному середньо- і довгостроковому плані реформування та розвитку освіти (2010–2020) зазначено, що «акцент буде зроблено на навчанні учнів відповідно до їхніх здібностей, з урахуванням їхніх різних характеристик та індивідуальних відмінностей, а також на розвитку сильних сторін і потенціалу кожного учня»; у Плані дій з інформатизації освіти 2.0 пропонується наступне План дій з інформатизації освіти 2.0 пропонує «побудувати мережеву, цифрову, інтелектуальну, персоналізовану і безперервну систему освіти», вказуючи при цьому, що інформатизація є «типовим способом реалізації диференційованого викладання, персоналізованого навчання, вдосконаленого управління та інтелектуальних послуг»; Модернізація освіти Китаю План модернізації освіти Китаю до 2035 року визначає важливим стратегічним завданням сприяння модернізації освіти в Китаї шляхом «прискорення трансформації освіти в інформаційну епоху, використання сучасних технологій для прискорення реформування моделі підготовки талантів та реалізації органічного поєднання широкомасштабної освіти та персоналізованого навчання». Відповідно, увага до персоналізованого навчання учнів та сприяння їхньому індивідуальному розвитку є важливою частиною практики реформування освіти та викладання в Китаї на даному етапі та в майбутньому.

У міру того, як ми вступаємо в нову еру, недоліки оригінальної системи навчання в класі в підготовці талантів стають все більш очевидними. Персоналізоване навчання – це інноваційна освітня концепція, яка підкреслює статус студента як суб'єкта навчання і стимулює його внутрішню мотивацію до навчання. Впровадження персоналізованих методів навчання в реформування базової освіти – це не лише глибоке розуміння принципу освітньої рівності та поваги до потреб індивідуального розвитку, але й невід'ємна потреба у вихованні інноваційних талантів

© Гоу Кванденг, 2023

у диверсифікованому суспільстві, і його актуальність є очевидною.

Мета статті. В інтелектуальному освітньому середовищі вчителі можуть аналізувати умови навчання учнів на основі великих даних, виявляти мотивацію, інтереси, стиль, індивідуальність і сильні сторони кожного учня, а також формулювати персоналізовані стратегії навчання, що складаються з «тестування-навчання-практика-оцінка-допомога», щоб підвищити ефективність персоналізованих навчальних програм.

(1) Інтелектуальне освітнє середовище – це допоміжне середовище для вчителів та учнів для реалізації персоналізованого викладання та навчання, яке складається з чотирьох основних елементів: дані, алгоритми, ресурси та навчальна програма.

1. великі дані про викладацьку та навчальну діяльність: створення інформаційної основи для персоналізованого викладання та навчання

Основна ідея впровадження «розумної» освіти полягає в інтелектуальній адаптації на основі даних. Через брак технічних засобів у традиційному навчальному процесі збір даних здебільшого обмежується зведеною статистикою результатів тестування та іншими даними, що базуються на результатах, а збір даних про навчальний процес, не кажучи вже про збір персоналізованих даних про навчання, є серйозним недоліком, що унеможливлює реалізацію смарт-освіти.

В умовах бурхливого розвитку нових технологій і пристроїв різні види пристроїв для збору інформації починають проникати в освітнє середовище. Люди можуть збирати, зберігати, обчислювати та аналізувати дані про весь процес викладання та навчання за допомогою сенсорних пристроїв та систем оцінювання. Великі дані про викладацьку та навчальну діяльність створюють інформаційну базу для впровадження персоналізованого викладання та навчання. Вони включають в себе не тільки дані, що генеруються під час офлайн-навчання в кампусі, а й велику кількість фрагментарних даних, що залишаються після онлайн-навчання після того, як викладачі та студенти покинули школу. Тільки збираючи дані про весь процес і охоплення навчальної діяльності викладачів і студентів, ми можемо забезпечити науковість і надійність рішень, що генеруються алгоритмами [10, с. 154-155].

2. поглиблені алгоритми: інтелектуальна підтримка для впровадження персоналізованого викладання та навчання

Розширені алгоритми є основною можливістю інтелектуального освітнього середовища, що забезпечує інтелектуальне прийняття рішень для персоналізованого навчання. У минулому, через апаратні та програмні обмеження, інтерпретація та застосування даних здебільшого ґрунтувалися на особистому досвіді, а фокус уваги був сильно обмежений обсягом даних та обчислювальною потужністю. Зі стрімким розвитком технологій в освітніх програмах з'явилися потужні обчислювальні потужності, що зробило реальністю багаті алгоритми, які забезпечують інтелектуальну підтримку персоналізованого викладання та навчання, такі як алгоритми машинного навчання, генетичні алгоритми, алгоритми інтелектуального аналізу даних тощо. Ці алгоритми обробляють і приймають рішення на основі різних бізнес-процесів і відповідних потоків даних. Комбіноване застосування різних алгоритмів дозволяє більш точно обробляти дані, одночасно покращуючи аналіз горизонтальних кореляцій між даними, надаючи викладачам і студентам більш цілісні поради щодо прийняття рішень і просуваючи персоналізований зміст курсів і шляхи навчання для більш ефективної підтримки персоналізованого викладання і навчання.

3. масові навчальні ресурси: задоволення різноманітних потреб викладачів та студентів у персоналізованому викладанні та навчанні

Через відмінності між вчителями та учнями інтелектуальне освітнє середовище повинно бути підготовлене великою кількістю навчальних ресурсів, щоб рекомендовані навчальні ресурси відповідали реальним потребам вчителів та учнів у персоналізованій навчальній діяльності з точки зору різноманітності, насиченості та високої якості. Різноманітність навчально-методичних ресурсів в основному відображається в типах контенту, який повинен включати всі категорії предметів державного навчального плану, місцевих навчальних планів і шкільних навчальних планів, а також різні типи ресурсів для розширення знань. Багатство навчальних ресурсів в основному відображається у способі їх представлення, включаючи текст, малюнки, а також динамічні аудіо- та відеоматеріали. Висока якість навчальних ресурсів в основному відображається в їх системності, комплексності та глибині. Системність означає, що ресурси повинні бути ретельно розділені, щоб зв'язок між точками знань був природним і плавним; комплексність означає, що ресурси повинні містити весь контент, необхідний вчителям і учням для здійснення персоналізованої навчальної діяльності, уникаючи відсутності контенту, який призводить до порушення структури знань; глибина означає, що ресурси повинні відповідати навчальній діяльності, яку здійснюють вчителі та учні, і можуть стимулювати глибоке мислення учнів.

4. персоналізована навчальна програма: забезпечення шляхів для студентів

Фундаментальна відмінність між вчителями та учнями, які впроваджують персоналізоване викладання і навчання, на додаток до фізичного

обладнання та програмного забезпечення, видимого неозброєним оком, і традиційного викладання і навчання, полягає в тому, що персоналізоване викладання і навчання повинно відповідати персоналізованому змісту навчальної програми. Персоналізована навчальна програма має бути адаптована до відмінностей між учнями, а зміст персоналізованої навчальної програми складається, головним чином, з диференційованого змісту курсів і шляхів навчання.

Персоналізований навчальний план ґрунтується на предметному змісті, але також включає інтегровані та широкі навчальні програми, що забезпечують широкий спектр змісту для підтримки побудови знань учнів та розвитку їхніх здібностей. Існують чіткі відмінності у складі, обсязі та характері цих трьох типів навчальних планів. Предметні курси повинні підтримувати системний характер власної структури знань предмета, надавати учням базову підтримку для побудови повної структури знань предмета, а також забезпечувати інтенсивну підготовку до конкретних ситуацій для подолання труднощів у навчанні. Інтегрована навчальна програма є результатом злиття кількох дисциплін з міцними внутрішніми зв'язками. Він усуває недоліки єдиної структури знань і слабкі комплексні прикладні здібності студентів, які були спричинені відокремленою роботою предметів у минулому. Широка навчальна програма інтегрує ширший спектр дисциплін і практичних галузей знань, з більшим дисциплінарним охопленням та інтеграцією. У зв'язку зі зростаючим попитом на всебічно розвинені таланти і реформою вступних іспитів до коледжів, що триває, важливим завданням реформи освіти і викладання стало виховання талантів, які володіють всебічними прикладними навичками, незважаючи на дисциплінарні розбіжності.

Створення персоналізованого змісту курсів і шляхів навчання вимагає від інтелектуальної системи навчання збирати довгострокову інформацію про знання і методи навчання студентів за допомогою великої кількості попередніх опитувань, а потім використовувати різні алгоритми для аналізу і видобутку даних, щоб інтелектуально рекомендувати зміст курсів і найкращі шляхи навчання для студентів, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям. Студенти можуть навчатися крок за кроком відповідно до рекомендованих системою траєкторій навчання з урахуванням їхньої індивідуальної навчальної ситуації в реальному часі. Відповідно, викладачі також повинні коригувати послідовність викладання і співвідношення часу на уроці в режимі реального часу відповідно до рекомендованих системою траєкторій навчання, щоб більш ефективно реалізовувати навчальні цілі.

(2) Стратегії впровадження персоналізованого викладання в середовищі «розумної» освіти

Апаратно-програмне середовище «розумної» освіти, включаючи високошвидкісний Інтернет, платформи «розумної» освіти, пристрої для фіксації поведінки вчителя та учнівські планшети, надає потужну підтримку впровадженню персоналізованого викладання і навчання, надаючи освітньому ідеалу «навчання відповідно до здібностей», який пропагується з давніх часів, фокус для реалізації. Однак саме по собі інтелектуальне освітнє середовище не може гарантувати, що вчителі та учні зможуть здійснювати справді ефективне персоналізоване викладання та навчання. Ми повинні забезпечити реалізацію персоналізованого навчання на практиці за допомогою науково обґрунтованих та ефективних стратегій впровадження. Така стратегія повинна починатися з попереднього тестування і закінчуватися персоналізованим коучингом, утворюючи замкнутий цикл стратегій впровадження, що складається з «тестування-навчання-практика-оцінка-допомога», і базується на даних тестування і бізнес-алгоритмах, що охоплюють весь процес. На основі даних тестування та бізнес-алгоритмів ми поважаємо індивідуальні відмінності студентів і пропонуємо ефективний навчальний контент та шляхи навчання на основі своєчасного зворотного зв'язку, щоб полегшити досягнення цілей навчання та краще сприяти особистісному зростанню студентів [4, с. 126-128].

1. попереднє тестування визначає умови навчання, розумно підбирає персоналізований навчальний контент і точно допомагає розробляти навчальні програми.

Попереднє тестування – це невелика кількість опитувальників і вправ, які дають попереднє розуміння попередніх знань учнів і цільових знань. Попереднє тестування дозволяє вчителям використовувати платформу Smart Education для точного підбору персоналізованого контенту для заповнення прогалин, а також нових знань і шляхів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Водночас викладачі також можуть більш цілеспрямовано коригувати та організовувати свій навчальний контент у класі, а також спочатку визначити найближчу зону розвитку, щоб забезпечити інформаційну підтримку для подальшого персоналізованого викладання. Візьмемо приклад викладання викладачем хімії в університеті «базової університетської хімії». На початку заняття викладач використовує функцію відповіді класу в Smart Classroom для проведення опитування в класі, щоб зрозуміти знання і розуміння студентами експериментального явища тиску парів чистих речовин, щоб внести відповідні корективи в пріоритети і методи викладання, щоб краще задовольнити потреби студентів. Після цього вчитель вносить відповідні корективи в пріоритети

і методи викладання, щоб краще задовольнити потреби учнів [9, с. 44-50].

2. генеративне навчання, підтримане різноманітними навчальними ресурсами та даними миттєвого навчання.

Інтелектуальне освітнє середовище надає вчителям і учням величезну кількість навчальних ресурсів. Ці ресурси надають вчителям гнучкість в організації та коригуванні навчального процесу, а навчальні дані, зібрані та оброблені різними пристроями для спостереження за навчанням та учнівськими планшетами в класі, забезпечують наукову основу для вчителів, які можуть вносити корективи у своє викладання. Викладання в класі в інтелектуальному освітньому середовищі змінило ситуацію в минулому, коли вчителі лише заздалегідь визначали викладання відповідно до планів уроків та ігнорували генерацію в класі, і вчителі можуть більш ефективно керувати генерацією, щоб в кінцевому підсумку досягти цілей викладання. Наприклад, вчитель біології першого року навчання використовує платформу Smart Classroom для проведення уроку на основі великої кількості ресурсів, обраних за запитом. По-перше, він використовує навчальне відео, щоб привести учнів до класу і розповісти їм про будову нервової системи, щоб вони могли сформувати початкове розуміння нервової системи. Потім він розбиває компоненти нервової системи на частини і поєднує їх зі сценаріями викладання, щоб поглибити враження учнів від отриманих знань і підвищити їхню мотивацію. Він тестує навчання студентів за допомогою супровідних оцінок і коригує навчальний процес і фокус викладання на основі результатів тестування. Ми бачимо, що ентузіазм і навчальна атмосфера учнів значно зросли після проведення уроків у «Розумному класі».

3. персоналізована діагностика з хімії, що спрямовує викладання та планування траєкторії навчання.

У традиційному навчанні вправи часто призначаються таким чином, що весь клас уніфікується, а ключовий зміст повторюється кілька разів, що призводить до низької практичної ефективності та неефективної роботи вчителів та учнів. Розумна освітня платформа може цілеспрямовано підбирати персоналізовані вправи відповідно до відмінностей у результатах навчання учнів, які відображаються в попередніх і поточних тестах, перевіряти засвоєння знань учнями в режимі реального часу, а також інтелектуально обробляти дані про виконання вправ учнями, щоб надати вчителям своєчасний зворотний зв'язок про засвоєння знань учнями, щоб вони могли внести корективи в подальше викладання, таким чином, сприяючи більш ефективному персоналізованому навчанню [2, с. 20-30].

4. створення точної та персоналізованої системи оцінювання викладання.

Оцінювання викладання та зворотній зв'язок є важливою частиною викладацької діяльності. Підтримка інтелектуальних технологій забезпечує умови для точного оцінювання викладання і змінює традиційну форму оцінювання, яка в основному є підсумковою. В інтелектуальному освітньому середовищі, з одного боку, процес навчання студентів буде записуватися панорамно, і, спираючись на застосування великих даних та інших технологій, статус навчання студентів може відображатися візуально, забезпечуючи потужний довідник для оцінки викладання; з іншого боку, буде створена система зворотного зв'язку між студентами та викладачами, так що студенти можуть подавати свої завдання онлайн і давати зворотний зв'язок викладачам про труднощі, з якими вони стикаються в процесі навчання, в той час як викладачі можуть давати онлайн зворотний зв'язок про навчання студентів З іншого боку, між студентами та викладачами налагоджена система зворотного зв'язку, завдяки якій студенти можуть подавати свої завдання онлайн і давати зворотний зв'язок викладачам про труднощі, з якими вони стикаються в процесі навчання, а викладачі можуть давати зворотний зв'язок про навчання студентів онлайн, щоб студенти могли вчасно перевірити прогалини в навчанні. На основі поточного та підсумкового оцінювання вчителі можуть краще зрозуміти реальний навчальний статус учнів. Наприклад, вчителі допомагають учням використовувати дані іспитів для аналізу субтестів і виявлення проблемних місць у навчанні, а після уроків проводять мікроуроки та індивідуальні домашні завдання, щоб задовольнити різні навчальні потреби різних учнів, зменшуючи навантаження і підвищуючи якість навчання [6, с. 149-151].

5. створення розумної, диверсифікованої та ефективної системи репетиторства

У традиційному навчанні, через обмеженість енергії вчителів, лише дуже невелика кількість учнів може отримати цілеспрямовану допомогу. Це може легко призвести до конфлікту між попитом на базове репетиторство та енергією вчителя.

Хороша платформа розумної освіти – це «розумний вчитель», який може проаналізувати конкретні проблеми, з якими учні стикаються під час виконання вправ, і вирішити, чи надсилати їм вправи для закріплення знань, чи навчальні ресурси для повторення цих знань. Якщо учень все ще не може вирішити проблему за допомогою онлайн-посібника «Розумний вчитель», система підкаже справжнього вчителя, який може зосередитися на офлайн-підручнику. Поєднання онлайн і офлайн-підручників ще більше підвищує ефективність навчання і забезпечує надійну гарантію персоналізованого викладання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Персоналізоване навчання – це головна мета кожного освітянина і єдиний спосіб модернізувати освіту в Китаї. З постійним будівництвом «розумних» класів та цифровою трансформацією освіти і викладання, інноваційним розвитком моделей навчання та їх інтеграцією з освітою і викладанням, стратегії персоналізованого навчання будуть впроваджуватися в більш широких масштабах, і все більше досліджень буде проводитися в галузі персоналізованого навчання, надаючи більше можливостей для індивідуального розвитку учнів та впровадження персоналізованого навчання, забезпечуючи тим самим більше інноваційних талантів для країни і суспільства. Це надасть більше можливостей для індивідуального розвитку учнів та впровадження персоналізованого навчання, що сприятиме вихованню більшої кількості інноваційних талантів для країни та суспільства.

Список використаної літератури:

1. Zuo, J. та ін., Персоналізована стратегія викладання університетського курсу ідеології на основі нейронної мережі Лагранжа та технології великих даних. Обчислювальний інтелект і нейронаука, 2022: с. 1251839. [Індекс SCI]
2. Мао Сяоцзюнь. Персоналізовані стратегії викладання математики на основі мікронавчання [J]. Sichuan Education,2022(3). С. 20-30.
3. Cai L., Wu T. Дослідження персоналізованих стратегій викладання для вчителів середньої школи на основі даних [J]. Фуцзяньські освітні дослідження, 2022(8). С. 21-22.
4. Ян Вейян. Дослідження персоналізованих стратегій викладання курсів електронної комерції на основі смарт-класу[J]. Teacher,2022(31). С. 126-128.
5. Чень Яньчжи. Персоналізовані стратегії викладання географії в молодших класах середньої школи на основі аналізу відмінностей учнів[J]. Дорослішання,2022(9). С. 91-93.
6. Лі Зіцін. Дослідження персоналізованих стратегій викладання загальноосвітніх технологічних курсів у середніх школах у контексті нової навчальної програми[J]. China New Communication,2022,24(18). С. 149-151.
7. Сунь Чжутінг, дослідження персоналізованих стратегій викладання в контекстному навчанні в електронному навчанні [J]. Fujian computer,2014,30(12). С. 47-49+56.
8. Го Яньбін. Дослідження персоналізованих стратегій викладання на сучасних курсах китайської мови [J]. Журнал Ганьсуського університету радіо і телебачення,2010,20(4). С. 87-90.
9. Чжао Цзюньцян. Дослідження персоналізованих стратегій викладання англійської мови в інтервальній перспективі [J]. Teaching Research,2021,44(1). С. 44-50.
10. Ху Яньгуан. Персоналізовані стратегії викладання на уроках інформатики в середній школі на основі теорії множинного інтелекту[J]. Освітній світ: всебічна освіта,2019(8). С. 154-155.
11. Ян Цін'юе. Персоналізована стратегія викладання громадянської освіти в коледжі на тлі великих даних [J]. Neijiang Science and Technology,2020(5). С. 152-152+148.

Gou, QD. Research on personalized teaching strategies in the context of smart education environment

With the advent of the era of smart education, big data, artificial intelligence and other technologies are bringing significant changes to the way we teach. How to motivate students to learn, stimulate their interest in learning, make them actively participate in teaching in the classroom, allow them to take the initiative in learning and realize the transformation of independent learning into interaction is an urgent question. This study builds a closed-loop learning strategy consisting of «testing-teaching-practice-evaluation-help» in an intellectual educational environment, emphasizing respect for students' individual differences to better facilitate their development and self-development. The study also aims to develop a personalized teaching strategy that respects the individual differences of students, thus better facilitating their personal growth and satisfying their individual learning habits. Modern research has long called for a «new pedagogy» that flexibly and adequately responds to socio-cultural changes, as well as gives students the role of active participants in educational activities, taking into account individual capabilities and learning needs. The need for alternative educational solutions increases in the context of informatization, which is an intersubjective space, the result of human interaction, in which the creation, generalization and, ultimately, transfer of information into knowledge takes place. Advances in the field of technology provide barrier-free access to information on the open network, which forces educators to review the potential of this information and create the necessary conditions for its effective use by students. The analysis of domestic and foreign literature on the research problem revealed that gifted students need to create such an educational environment that satisfies their need for informatization, and also combines formal and informal learning. It is common knowledge that modern educational organizations prepare graduates for the global market, which requires network experience, understanding of the digital space, and the ability to navigate and organize information and resource flows from multiple sources.

Key words: *smart education environment, personalization, teaching strategies, building blocks.*

УДК 316.628
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.8

Н. Ю. Гребінь-Крушельницька
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри тюркології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ

Розкрито суть понять «цінність», «ціннісні орієнтації особистості», а також розглянуто аксіологічну позицію щодо сприйняття й засвоєння особистістю цінностей як системи. Актуалізовано проблему ціннісних орієнтацій особистості як фактору розвитку мотивації досягнення успіху на засадах аксіологічного підходу. Проаналізовано, що цінності – це синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості та сприяють визначенню життєвих позицій особистості. Уточнено, що ціннісні орієнтації особистості – це цілі, пріоритети, життєві ідеали, що мотивують на досягнення успіху, спрямовують на усвідомлення й задоволення потреб особистісно-професійного зростання та є основою для самовизначення, що забезпечує вибір життєвих позицій, планів, перспектив, зумовлює сенс вибраного життєвого шляху.

Окреслено, що поняття «цінність» є ключовим поняттям аксіологічного підходу, що передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості та формування її духовно-моральних цінностей. Визначено, що з позицій аксіологічного підходу ціннісні орієнтації особистості є мотиваційною основою для досягнення успіху та водночас посідають вагоме місце в питаннях освітньо-професійного самовизначення, планування майбутнього, а також формування перспектив і пріоритетів сучасної особистості. Здійснено кореляцію основних принципів ціннісної освіти та гуманістичних ідей особистісно-орієнтованого навчання, що є важливими у процесі оновлення змісту навчально-виховного процесу й підходів до проблеми ціннісного навчання і виховання сучасної особистості. Обґрунтовано взаємодоповнювальний характер аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів у контексті гуманізації навчально-виховного процесу, що має на меті підготовку сучасної особистості до реалізації концепції життєвого шляху, орієнтує на максимальне розкриття потенційних можливостей і здібностей суб'єктів навчання та виховання, допомагає у процесі професійного самовизначення, забезпечує розвиток мотивації досягнення успіху в майбутній діяльності.

Ключові слова: *цінності, ціннісні орієнтації, мотивація, аксіологічний підхід, особистісно-орієнтований підхід.*

Постановка проблеми. У межах нових концепцій освіти на сучасному етапі значна увага приділяється всебічному розвитку особистості, збагаченню її індивідуального (суб'єктивного) досвіду. Важливим також є допомога особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися в майбутній діяльності. Так, досить суттєвим є розвиток цінностей і ціннісних орієнтацій для визначення молодою особою своєї ролі у цьому процесі, її власних пріоритетів, що мотивують на досягнення успіху.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженні здійснено аналіз ідей вчених про гуманізацію і демократизацію виховання (Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало) та аксіологічного підходу до особистості як найвищої цінності (В. Андрущенко, І. Зязюн, Л. Губерський, І. Надольний). Підґрунтям дослідження були доробки вітчизняних педагогів із питань навчання та виховання сучасної особистості на основі цінностей (О. Власенко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Ю. Пелех, О. Рацул, Л. Рибалко та ін.) і концептуальних засад особистісно-орієнтованого підходу (Г. Балл, Л. Барановська, В. Рибалка, О. Савченко, О. Семиченко, В. Сєриков, О. Пєхота та ін.).

Мета статті. Ми ставили за мету розглянути систему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості як мотиваційну основу досягнення успіху з позицій аксіологічного підходу; обґрунтувати взаємодоповнювальний характер аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів до проблеми ціннісного навчання і виховання сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи євроінтеграційні прагнення України на сучасному етапі, змінюються тенденції та вимоги до якості педагогічної освіти в Україні. Для того, щоб система педагогічної освіти повною мірою відповідала вимогам часу, вона має стати генератором нових ідей, динамічно розвиватись, імплементуючи актуальні світові тенденції, вчасно реагувати на зміни в суспільстві та враховувати ціннісні орієнтири сучасного молодого покоління відповідно до їх можливостей, прагнень та особистісного потенціалу.

Реальний стан справ у системі ціннісних орієнтацій молоді в Україні свідчить про підвищення

© Гребінь-Крушельницька Н. Ю., 2023

рівня значущості демократичних політико-громадянських цінностей, що зумовлено подіями останніх років у житті українського суспільства. Поряд із зниженням рівня важливості у молоді цінностей, пов'язаних із самореалізацією, спостерігається зростання просоціальних цінностей, що пов'язані зі здійсненням суспільних відносин, зокрема йдеться про комунікацію, солідарність, укріплення соціальних зв'язків [14, с. 152].

Так, важливими стали соціологічні дослідження, проведені протягом 2012–2021 рр. про становище молоді в Україні та ціннісні орієнтації сучасної української молоді [11; 14]. Метою досліджень було виявити основні проблеми соціального становища молоді України; питання зайнятості та працевлаштування; освітніх планів молоді, її залучення до неформальної освіти; громадянської позиції та активності молоді її цінностей та уподобань тощо [11, с. 68–69].

Саме тому потребує особливої уваги проблематика виховання з урахуванням сучасних ролей та місця інститутів соціалізації молоді. Адже основними функціями виховання є культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісноутворювальна, інтегруюча, соціального контролю. Багатогранність ролі виховання у формуванні, становленні особистості розкривається через такі аспекти її спрямованості, як формування цінностей, ідейних орієнтирів, притаманних суспільству, та розкриття потенціалу особистості як фактору забезпечення зростання соціальної ролі особистості в усіх сферах життя суспільства [14, с. 152].

З огляду на це вважаємо за необхідне звернутися до термінологічного аналізу понять «цінність» та «ціннісні орієнтації» як таких, що є дотичними до проблеми освітньо-професійного самовизначення та планування майбутнього, а також формування перспектив і пріоритетів сучасної особистості, розвитку мотивації досягнення успіху.

Протягом тривалого часу вчені намагались проникнути в сутність цінності як соціально-філософської категорії, пізнати її природу, визначити її прояви в різних сферах буття. Тож у сучасній науці сформувалося уявлення про принципову важливість аксіологічного знання.

Відомі науковці В. Андрущенко, І. Зязюн, Л. Губерський, А. Кавалеров, Д. Кукла, Ю. Пелех, Л. Рибалко визначають «цінність» ключовим поняттям аксіологічного підходу. Зокрема, Ю. Пелех зазначає, що поняття «цінність» має широкий діапазон трактувань у різних філософсько-аксіологічних системах. Сукупність цих тлумачень дає підстави стверджувати, що цінності поєднують ознаки об'єктивного та суб'єктивного, духовного і матеріального, індивідуально-особистісного та загальнолюдського. Втім, результати дослідження засвідчують, що категорія «цінність» є загальнометодологічним орієнтиром у розв'язанні різноманітних соціальних (зокрема педагогічних) проблем [8, с. 6].

В сучасний період теорія цінностей значно розширилася, зокрема з'явилися нові відгалуження від загальної аксіології, які стали досліджувати більш конкретно і поглиблено окремі сфери ціннісної свідомості і ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності. З'явилася, наприклад, «педагогічна аксіологія», яка ставить своїм завданням з'ясування впливу цінностей на формування особистості; «психологічна аксіологія», що намагається дослідити вплив чуттєвої, емоційної сфери на процес оцінювання індивідом предметів і явищ навколишнього світу тощо [5, с. 21–26].

Педагог Л. Рибалко стверджує, що провідними поняттями аксіологічного підходу є цінність, аксіологічна характеристика особистості як суб'єкта ціннісних відносин, загальні аксіологічні критерії – значущість, ідеал, сенс, соціальні норми, оцінка, ціннісні орієнтації й ставлення, настанова, а також особистісні цінності – потреби, мотивація, мета, розвиток, самореалізація, професіоналізм, акме [13, с. 41].

Особливістю педагогічного підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній.

Педагогічна наука розглядає цінності у зв'язку з поняттями освіта, навчання, виховання, розвиток особистості. Цінність – це глибинний вияв потреби. Центральною проблемою педагогічної аксіології є опосередкованість засвоєного фонду знань ціннісними орієнтаціями, установками [2].

Отже, цінності – це синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню життєвих позицій особистості. Цінності сприяють не тільки розумінню смислу та цілей життя, але й становлять загальну основу для самоствердження індивіда як творчої особистості, визначають життєву позицію до всіх сторін суспільного життя [9, с. 358].

На думку Ю. Пелеха та Д. Кукли, цінність – це не тільки те, що шанують і визнають важливим, а й те, до чого прагнуть, що може поставати метою життя, від досягнення якої почуваються щасливими [7, с. 18]. Цінностями можуть бути світоглядні норми, уявлення, ідеали; окремі риси людини, зокрема доброта, співчуття, ніжність, вияв турботи; житло, домашній комфорт, одяг, успіх, кар'єра, здоров'я, улюблена праця, сім'я; діти в нашому суб'єктивному розумінні також є певними цінностями [8, с. 7].

Важливим у вивченні проблеми цінностей є поняття «ціннісні орієнтації». Ціннісні орієнтації є результатом інтеріоризації цінностей особистістю (С. Вітвицька, О. Власенко, О. Дубасенюк,

А. Кавалеров, Д. Кукла, Ю. Пелех та ін). Так, у психолого-педагогічній літературі «ціннісні орієнтації» розуміють як компонент складної структури ставлень особистості до умов її існування та діяльності, пов'язуючи в єдине ціле суспільне, групове й індивідуальне у свідомості та поведінці. Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, є узагальненим показником рівня духовного розвитку [1, с. 78]; спрямованість особистості на усвідомлення, засвоєння цінностей для задоволення своїх потреб [12, с. 171]; своєрідний орієнтир та відповідний регулятор поведінки й діяльності людини у предметній та соціальній реальності. [9, с. 359–360]; цілі, життєві ідеали, систему певних норм, настанови на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства, детермінанти ухвалення рішень тощо [2, с. 52].

Науковець А. Кавалеров розглядає ціннісні орієнтації як основу самовизначення, що є суб'єктом своїх життєвих позицій, життєвих планів і життєвої перспективи [5, с. 82]. Зважаючи на важливість для дослідження проблеми розвитку мотивації досягнення успіху процесу самовизначення особистості, вважаємо слушною думку А. Кавалерова про те, що «процес самовизначеності може бути більш ефективним, якщо індивід має можливість зіставляти образ свого «Я – зараз» і «Я – у майбутньому» із певним взірцем, ідеалом. Але яким має бути цей ідеал? Якою системою цінностей і ціннісних орієнтацій він має характеризуватися? Від цього залежатиме значною мірою самовизначеність індивіда, характер його ціннісних орієнтацій» [5, с. 82–83].

Молода особа як динамічна система перебуває у стані безперервної зміни і розвитку, в процесі якого все більшого значення набувають внутрішні рушійні сили, які дають змогу людині самостійно визначати завдання й напрям власного розвитку, тому ціннісні орієнтації спрямовують і коригують процес цілепокладання людини, створюючи основу для вибору з наявних альтернатив цілей та засобів. Тим самим система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості як найважливіше внутрішнє її джерело й механізм [14, с. 131].

Вибір певних напрямів життєвого шляху, основних цілей самовизначення означає насамперед вибір основних ціннісних орієнтацій. Це значить, що поряд із загальносуспільною структурою системи ціннісних орієнтацій кожній людині властива своя система, у якій певні ціннісні орієнтації займають відповідне рангове місце і цим визначають сенс вибраного життєвого шляху. Це й зумовлює важливість формування індивідуальних ціннісних орієнтацій, які б регулювали життєві пріоритети, визначали цілі життя. Орієнтуючись у широкому спектрі загальносуспільних ціннісних орієнтацій і цінностей, індивід вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язані із його домінуючими потребами [5, с. 67]. Так, ціннісні орієнтації як механізм особистісного зростання і саморозвитку самі мають розвивальний характер і є динамічною системою [1, с. 81].

Отже, у контексті нашого дослідження ціннісні орієнтації особистості визначаємо як цілі, пріоритети, життєві ідеали, що мотивують на досягнення успіху, спрямовують на усвідомлення й задоволення потреб особистісно-професійного зростання та є основою для самовизначення, що забезпечує вибір життєвих позицій, планів, перспектив, зумовлює сенс вибраного життєвого шляху.

Саме тому суттєвим вважаємо визначення значущої ролі цінностей і ціннісних орієнтацій із позицій аксіологічного підходу, з одного боку, а з іншого – пошук механізмів їх перетворення та засвоєння для задоволення потреб особистісно-професійного зростання, цілей самовизначення і життєвих пріоритетів, що є важливим фактором мотивації досягнення успіху в майбутній діяльності.

У XXI ст. гуманізація освіти, що ґрунтується на гуманістичних цінностях, стає важливим у процесі оновлення змісту навчально-виховного процесу. Це створення умов для творчості, саморозвитку та самореалізації; це виникнення вмінь і прагнень завжди бути необхідним, корисним своїй країні. Отже, головна мета – це навчання й виховання саме такої особистості [6].

Аксіологічний або ціннісний підхід виступає одним з можливих шляхів вирішення проблем гуманізації освіти, а його теоретично-практична спрямованість представляє особистість як найвищу цінність, тому людина повинна бути освіченою, а освіта – гуманною, що відповідає ціннісним імперативам гуманізації та гуманітаризації освіти [3, с. 52].

Серед вітчизняних педагогів (О. Власенко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Ю. Пелех, О. Рацул, Л. Рибалко, та ін.) загальноприйнятою є думка про те, що виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її духовного світу, тому в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, але й про ціннісне навчання, тобто навчання, яке має своїм кінцевим результатом не знання, а формування «аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями» [9, с. 354]. Цінності не лише визначають силу, напрям мотивації та активності, а й передбачають прийняття і реалізацію концепції власного життя [7, с. 19]. Цінності виступають основою формування ціннісних орієнтацій людини, мотивують діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини в світі та прагнення до досягнення мети теж співвідносяться з цінностями [10, с. 73].

Таким чином, цінності є фундаментом, мотиваційною основою поведінки будь-якої особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як результат виховання і соціалізації підростаючого покоління. Для об'єктивного опису його трансформацій необхідно здійснювати постійний моніторинг, спираючись на результати якого можна цілком обґрунтовано робити об'єктивні висновки, прогнози та рекомендації [14].

Так, на думку С. Вітвицької, трансформація головних педагогічних і філософських ознак категорії «цінності» покладена в основу концепції особистісно орієнтованої педагогіки і гуманістичного виховання. Цей напрям повною мірою враховує діалектику навчально-виховного процесу, що заснований на необхідності єдності вільного розвитку студента, школяра з педагогічним керівництвом ними; необхідності адаптації цілей, змісту, форм, засобів і методів виховання і навчання як у вищих навчальних закладах, так і в загальноосвітніх школах, до особистості, індивідуальності [2].

З огляду на зазначене вище, аксіологічний підхід також притаманний гуманістичній педагогіці, що розглядає особистість найвищою цінністю суспільства. Тому вважаємо особливо доречним залучення в освітній процес гуманістичних принципів особистісно-орієнтованого підходу та суміжних ідей ціннісного підходу, взаємодоповнювальний характер яких відкриває новий напрям освітньої парадигми та забезпечує підготовку сучасної особистості до реалізації концепції життєвого шляху, допомагає у процесі професійного самовизначення та орієнтує на розвиток мотивації досягнення успіху. підходів до проблеми ціннісного навчання і виховання сучасної особистості.

Науковці Г. Балл, Л. Барановська, І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка, О. Савченко, О. Семиченко, В. Сєриков, О. Пєхота мету особистісно-орієнтованого навчання вбачають у забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, розробці механізмів самоорганізації, самовизначення та самореалізації, розвитку духовного і морального формування особистості, її ціннісних орієнтирів, а також мотивації досягнення успіху в майбутній діяльності.

Сьогодні здійснюється системна трансформація сфери для забезпечення нової якості педагогічної освіти на всіх її рівнях. Реформування також є важливим чинником формування високорозвиненої, інтелектуальної, душевної, моральної людської особистості, яка здатна не тільки користуватися значним обсягом інформації, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом креативності, творчості, рішучості та продуктивної суспільної діяльності [4, с. 22–23].

Таким чином, серед основних принципів ціннісної освіти виділяємо процес опанування і реалізації особистістю здобутків аксіологічної теорії в результаті навчання й виховання, що сприятиме її максимальному саморозкриттю та створенню умов для вибору правильних ціннісних орієнтирів у житті, розумінню особистісної значущості для здобуття кар'єри, розвитку мотивації досягнення успіху.

Також, на нашу думку, важливим є процес удосконалення навчання та виховання, що базується на принципі особистісно-орієнтованого підходу та починається з гуманістичної теорії і, своєю чергою, розглядає особистість як цілісну, яка зорієнтована на максимальну реалізацію власних здібностей, вмотивована постійно самовдосконалюватись, розвиватись, займатись самоосвітою та організовувати свою діяльність, успішно використовуючи набуті знання в майбутній професійній діяльності. Провідними засадами тут є індивідуальність та самоцінність особистості.

Вважаємо, що удосконалення навчально-виховного процесу має здійснюватися через наповнення його складових духовно-моральним змістом, формуванням ціннісних орієнтацій під час дискусійного обговорення на заняттях конкретних моральних ситуацій та ціннісних проблем, виконанням ціннісно-орієнтованих проєктів тощо.

Висновки та пропозиції. У формуванні сучасної молодої людини одне з найвагоміших місць посідає освіта, що є основним видом її повсякденної діяльності. На нашу думку, сьогодні система освіти має стати центром розвитку особистості і основним джерелом духовного та морального формування людини. Отже, актуальним у цьому контексті є взаємозв'язок аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів, оскільки їх основною ідеєю є гуманізація навчально-виховного процесу, максимальне розкриття потенційних можливостей та здібностей суб'єктів навчання та виховання, забезпечення процесів ціннісно-орієнтованого та індивідуально-особистісного розвитку сучасної молодої людини для досягнення успіху в майбутній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Бєлякова С. М, Бочаріна Н. А., Стеценко А. І. Емпіричне дослідження особливостей ціннісних орієнтацій дорослих / *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія».* Ужгород. нац. ун-т. Видавн. дім «Гельветика», 2022. Вип. 1. С. 77–82.
2. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. URL: http://eprints.zu.edu.ua/17059/1/%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1.pdf / (дата звернення: 25.02.2023).
3. Власенко О. М. Теоретичний аспект підготовки майбутніх вчителів до формування ціннісних орієнтацій школярів в умовах цивілізаційних змін / *Вісник Житомирського державного уні-*

верситету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3(89). С. 51–55.
4. Гарбич-Мошора О. Р. Проблеми сьогодення в системі сучасної педагогічної освіти / Problems and strategies for the development of pedagogical and psychological education in Ukraine and EU countries» : Internship proceedings (December 19 – January 29, 2023. Riga, the Republic of Latvia). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 2–24.
5. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації. Одеса: Астропринт, 2001. 221 с.
6. Мозайкіна І. О. Особистісно-орієнтований підхід як необхідна умова підготовки іноземних студентів. URL: https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3251/Особистісно-орієнтований підхід як необхідна умова підготовки іноземних студентів.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 26.02.2023).
7. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Монографія. Рівне: Волинські обереги, 2019. 184 с.
8. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.
9. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
10. Рацул О. А. Вплив громадянської культури та ціннісних орієнтацій на формування громадянського суспільства / *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 206. С. 69–74.
11. Реформування молодіжної політики відповідно до сучасних запитів молоді та держави. Щорічна доповідь Президентові України, Верховній Раді України та Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2012–2021 років) / [редкол.: М. М. Попатенко, гол. ред. колег.; Т. В. Бондар та ін.]. Київ: ТОВ «Ройлайд», 2021. 100 с.
12. Рибалко Л. С. Взаємодоповнювальний характер аксіологічного й акмеологічного підходів до проблеми самореалізації особистості / *Вісн. Львів. ун-ту*, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 167–174.
13. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 443 с.
14. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: І. О. Жданов, гол. ред. колег., О. Й. Ярема, І. І Бєляєва та ін.]. Київ, 2016. 200 с.

Hrebin-Krushelnytska N. Value orientations of the individual as a factor of the development of motivation to achieve success

The essence of the concepts «value», «value orientations of the individual» is revealed, as well as the axiological position regarding the perception and assimilation of values by the individual as a system is considered. The problem of value orientations of the individual as a factor in the development of motivation to achieve success on the basis of the axiological approach is updated. It was analyzed that values are a synthesis of knowledge, feelings, drives and actions, which occupy an important place in the general structure of the individual and contribute to the determination of the individual's life positions. It is clarified that the value orientations of an individual are goals, priorities, life ideals that motivate success, aim at realizing and satisfying the needs of personal and professional growth and are the basis for self-determination, which ensures the choice of life positions, plans, prospects, determines the meaning of the chosen life path. It is outlined that the concept of «value» is a key concept of the axiological approach, which primarily involves the education of a humanistic type of personality and the formation of its spiritual and moral values.

It was determined that from the standpoint of the axiological approach, the value orientations of the individual are a motivational basis for achieving success and at the same time occupy an important place in the issues of educational and professional self-determination, future planning, as well as the formation of perspectives and priorities of a modern individual. Correlation of the main principles of value education and humanistic ideas of personality-oriented education, which are important in the process of updating the content of the educational process and approaches to the problem of value education and education of a modern personality was carried out. The complementary character of the axiological and personality-oriented approaches in the context of the humanization of the educational process, which aims to prepare the modern personality for the realization of the concept of the life path, focuses on the maximum disclosure of the potential opportunities and abilities of the subjects of education and upbringing, helps in the process of professional self-determination, ensures the development of motivation to achieve success in future activities.

Key words: *values, value orientations, motivation, axiological approach, person-oriented approach.*

УДК 373.2.015.31:316.42
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.9

О. В. Канарова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

У даній роботі висвітлено стан розробленості досліджуваної проблеми формування соціокультурних компетентностей у дітей дошкільного віку в педагогічній теорії; проаналізовано поняття та структура соціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку; розглянуто соціокультурну компетентність як одну з ключових компетентностей у дітей дошкільного віку, як така, що охоплює загальнокультурний розвиток дітей дошкільного віку, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

Автором відзначено, що соціокультурна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції. Структурними компонентами соціокультурної компетентності є: соціокультурні знання, соціокультурні уміння і соціокультурні здібності.

В роботі зазначено, що з-поміж чинників, які гальмують формування соціокультурної компетентності є недостатнє розуміння дорослими значущості та сутності проблеми, байдуже ставлення до висловлювань дітей та власного мовлення, не усвідомлення впливу суспільного виховання на розвиток досліджуваного явища.

Виокремлено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності: розвиток мовної і мовленнєвої компетентностей як основи розвитку соціокультурної компетентності старших дошкільників; розвиток соціокультурних здібностей дітей старшого дошкільного віку; збагачення мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету.

Одним із ефективних шляхів формування означеної компетентності автор вважає пошуково-творчу діяльність, яка може бути реалізована впровадженням її в процесі взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти. Тісний контакт з батьками вихованців повинен мати на меті надання батькам допомоги в актуальних виховних питаннях, сприяти формуванню взаєморозуміння в родинно-педагогічному колективі, обміну виховним досвідом. Такий взаємозв'язок необхідний для того, щоб сформувати у батьків правильне уявлення про свою дитину, об'єктивно оцінити її та визначити оптимальні шляхи формування соціокультурних компетентностей у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *дошкільний вік, соціокультурна компетентність, мовленнєве спілкування, соціокультурні знання, соціокультурні здібності, соціокультурні уміння.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі зі зміною пріоритетів у сфері освіти, активно впроваджується в життя рідна мова, що вимагає не тільки формування мовних умінь та навичок, а й визнає стратегію завдання виховання мовленнєвої особистості, перед якою стоять завдання навчитися комплексно застосовувати мовні і немовні засоби з метою комунікації: уміння спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях, орієнтуватися в ситуації спілкування, проявляти ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культуру мовленнєвої комунікації. Володіння даними уміннями передбачає сформованість соціокультурної компетентності.

Розвиток соціокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної освіти. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування патріотичного виховання», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та патріотичного виховання.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випуск-

© Канарова О. В., 2023

ника дошкільного закладу сформованість у нього соціокультурної компетентності.

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, проблема розвитку соціокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному (І. Зимняя, О. Леонтьев, О. Шахнарович та ін.); лінгвістичному (М. Кочерган, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Плющ, Л. Щерба та ін.); педагогічному (Е. Короткова, Н. Орланова, Є. Тихеєва, О. Ушакова та ін); лінгводидактичному (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Донченко, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.).

Особливого значення дослідження соціокультурної компетентності набуває стосовно дітей старшого дошкільного віку, який характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову соціокультурну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослим, що сприяє формуванню соціокультурної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації (Ю. Бистрова, К. Островська, Ю. Приходько, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова).

Мета: аналіз теоретичної та наукової бази з проблеми формування соціокультурної компетентності, підходів до визначення її структури та функцій у дітей дошкільного віку в процесі взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як показує ознайомлення з результатами теоретичного аналізу проблеми формування соціокультурної компетентності дітей дошкільного віку і практичним досвідом засвідчило, що багато педагогів зазначають про існування істотних труднощів, які виникають у частини дітей при складанні оповідань з особистого досвіду, за картиною і серією картин; переказуванні художніх творів; виконанні творчих завдань на додаток незавершених історій та ін. Однак, за низьким рівнем зв'язного монологічного мовлення у дошкільнят нерозвинене і соціокультурне мовлення, не сформована соціокультурна поведінка.

Саме тому, слід якомога активніше впроваджувати в педагогічну діяльність нові перспективні методи і прийоми, розробляти нові системи тих завдань, які сприяли б розвитку соціокультурної компетентності дошкільників.

Провідні науковці в галузі дошкільної освіти зазначають, що соціокультурна компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток соціокультурної компетентності – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти.

Поняття «компетентність» у сучасній науці знаходиться в стадії активної розробки. Незаперечний внесок у дослідження даної проблематики внесли такі вчені як А. Маркова, Ю. Жуков, Л. Петровська та ін. Відбувається уточнення, доповнення і розширення поняття, досліджуються шляхи формування.

Соціальна компетентність особистості є базовою компетентністю, що формується з дитинства та розвивається протягом усього життя людини. Процес розвитку розгортається послідовно відповідно до психофізіологічних особливостей особистості, набуваючи на кожному віковому етапі нових форм.

Нам імпонує визначення компетентності І. Зимньою, яка розуміє її як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях

Щодо ключових компетентностей, то на основі аналізу різних наявних підходів до їх класифікацій І. Зимня згруповує їх у таких три види:

– компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смислова орієнтація у світі, розширення знань);

– компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими, тобто СПК (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування);

– компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності).

Визначаючи характеристики компетентності, І. Зимня розрізнює такі їх аспекти:

– мотиваційний (здатність до прояву компетентності),

– когнітивний (володіння знанням змісту компетентності),

– поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях),

– ціннісно-смисловий (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування),

– емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності) [7].

Незаперечним є той факт, що розвиток соціальної компетентності особистості пов'язаний з суспільним життям, оточенням і соціальною діяльністю особистості.

М. Гончарова-Горянська зазначає, що «соціальна компетентність – це сукупність знань та вмінь, а також фіксованих ціннісних орієнтацій, які зумовлюють про соціальну та доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі» [5, с. 218].

О. Пометун виділяє в даному понятті наступні аспекти: готовність до цілепокликання; готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії [9].

Т. Поніманська розглядає соціальну компетентності дошкільника як навички соціальної поведінки, відкритість та бажання пізнати людей, їх світ, готовність до сприймання соціальної інформації, і робити добрі вчинки та надає великого значення її розвитку [10].

У сучасних дослідженнях триває теоретичний аналіз і осмислення даної категорії, розширюється її змістове наповнення. Якщо до недавнього часу досить поширеним було визначення соціокультурної компетентності як «сукупності навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування», то в даний час категорія «соціокультурна компетентність» розглядається значно ширше і включає в себе і особистісний аспект.

Н. Бібік, розглядає соціальну компетентність, як здатність жити в соціумі (дотримуватись соціальних норм і правил; враховувати інтереси й потреби інших; співпрацювати з різними групами); адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [2].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що соціокультурна компетентність – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Соціокультурній компетентності, як і іншим видам мовленнєвої компетентності потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина повинна засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, необхідні їй для спілкування [1].

Соціальна компетентність є компонентом життєвої компетентності людини. Так, дослідниця О. Павлик, розглядає соціальну компетентність як «компетентність відносно взаємодії з іншими людьми» і відводить їй місце серед складових життєвої компетентності (здоров'язберігальна, комунікативна, когнітивна, емоційно-вольова, інформаційна, соціальна компетентності) [8].

Зазначимо, що соціокультурна компетентність являє собою цілісне, інтегративне, психічне утворення, що визначає ефективність спілкування. При спробі виділити структурні компоненти соціокультурної компетентності дослідники також стикається з відсутністю єдиного підходу до даної проблеми.

Отже, структурними компонентами соціокультурної компетентності було виділено наступні: соціокультурні знання, соціокультурні здібності і соціокультурні уміння.

Соціокультурні знання – це знання про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку. Це знання про те, які існують соціокультурні методи і прийоми, яку дію вони надають, які їхні можливості та обмеження.

Соціокультурні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам соціокультурної діяльності і забезпечують її швидке й успішне здійснення.

Соціокультурні вміння – це володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільною регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками.

На думку А. Богуш, мовна компетентність – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови [4]. Це явище є інтегративним, воно охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій мовної поведінки.

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення [4].

Мовна і мовленнєва компетентності є фундаментом для розвитку соціокультурної компетентності.

Мовленнєве спілкування дітей дошкільного віку, на думку А. Богуш, відбувається у процесі формування соціокультурно-мовленнєвої діяльності. Змістовий бік її розвитку пов'язаний з формуванням когнітивно-соціокультурної, орієнтувально-планувальної, організаційно-соціокультурної, мовленнєвої, соціокультурно-діяльнісної компетентностей [4].

Когнітивно-соціокультурна компетентність передбачає наявність знань про правила мовленнєвого спілкування у різних життєвих ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками, норми і правила українського мовленнєвого етикету, етичні норми спілкування; володіння стандартизованими формами і виразами мовленнєвого етикету, словником на позначення ситуації спілкування, її просторово-часових характеристик, емоційного й фізичного стану учасників спілкування,

особистісних якостей і рис характеру людей; розуміння значень невербальних засобів спілкування (виразу обличчя, пози, жестів).

Орієнтувально-планувальна компетентність – це вміння орієнтуватись у ситуації спілкування (часово-просторових, змістових особливостях, соціальних стосунках), "зчитувати" характеристики співрозмовника (стать, вік, соціальна роль, фізичний та емоційний стани, наміри, інтереси), використання ним вербальних і невербальних засобів в умовах соціокультурного завдання; вміння враховувати результати орієнтування при плануванні мовленнєвої поведінки: доборі лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, побудові лаконічного або розгорнутого висловлювання, регулюванні зовнішніх характеристик мовлення (сили голосу, темпу й тону), довільному керуванні невербальними засобами спілкування (вираз обличчя, жести, прийняття пози тощо).

Організаційно-соціокультурна компетентність передбачає володіння дітьми вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий контакт, підтримку і розгортання діалогу, ввічливе і логічне завершення спілкування; готовність виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими й однолітками, вміння знаходити у колі ровесників партнера-співрозмовника, пропонувати тему розмови, спрямовувати її у потрібне русло з урахуванням власних і спільних з партнером інтересів; організовувати спілкування у спільних видах діяльності, планувати і коригувати практичну діяльність через налагоджування мовленнєвої взаємодії.

Соціокультурно-діяльнісна компетентність – це вміння досягати соціокультурної мети завдяки комплексному використанню мовленнєвих форм і невербальних засобів, адресованих партнеру-співрозмовнику. А. Богуш розглядає поняття соціокультурної компетентності дошкільника у контексті культури мовленнєвого спілкування. Складниками культури мовленнєвого спілкування є культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет [4].

Культура мовлення – це володіння нормами літературної мови, адекватність, логічність, багатство, чистота, естетичність, етичність, доречність мовлення.

Виразність – соціокультурна якість мовлення, яка забезпечується мовними і немовними засобами виразності і впливає на емоційну сферу співрозмовника.

Мовленнєвий етикет визначають як особливо значущу характеристику культури мовленнєвого спілкування і розглядають як комплекс вербальної і невербальної поведінки, який співвідноситься з тією чи іншою ситуацією і є нормативним для неї.

Перераховані вище поняття тісно пов'язані між собою та складають своєрідний причинно-наслідковий ряд, що відображає ймовірні відповідні етапи у формуванні соціокультурної компетентності старших дошкільників.

Формування соціокультурної компетентності у дітей відбувається впродовж усього періоду дошкільного віку. Успішним буде спілкування між дітьми в тому разі, коли у дитини будуть сформовані соціокультурно-мовленнєві уміння та навички, а саме, мовна мовленнєва та соціокультурна компетенції.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє нам виділити різні підходи щодо формування соціокультурної компетентності у дітей:

– діяльніший підхід (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Рубінштейн,);

– особистісний підхід – соціокультурна компетентність як комплекс особистісних якостей (П. Горностай, М. Молоканов, Л. Петровська, Т. Піроженко);

– соціокультурна компетентність як установка до діяльності (Ю. Азаров, В. Кузьміна);

– соціокультурна компетентність як здібності особистості (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов).

На думку Н. Гавриш, соціальна компетентність є інтегральною якістю особистості, яка складається з комплексу мотиваційних, емоційних, характерологічних особливостей і проявляється в соціальній активності та гуманістиній спрямованності особистості [4].

Дана позиція забезпечує не тільки гуманістичну спрямованість педагогічних дій, але й сприяє розв'язанню психологічних завдань мовного розвитку – формуванню соціокультурних ознак, що виявляються в мовній поведінці; організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією і які забезпечують своєчасний розвиток соціокультурних досягнень дитини.

За висновками М. Докторович, провідна роль у процесі формування й розвитку соціальної компетентності належить соціальним умовам, що залежить від зв'язку стандарту соціальної компетентності від соціальної дійсності та вимог соціуму в даний час [6, с. 144–147]. Як висновок цього, можна зазначити, що в конкретному віковому періоді соціальна компетентність є результатом соціалізації.

Провідні вчені А. Богуш та Н. Гавриш важливою умовою формування соціокультурної компетентності у дітей дошкільного віку вважають створення розвивального мовленнєвого середовища, ефективність якого можлива за умови активного використання педагогами та батьками української мови в процесі спілкування. Дорослі сприяють розвитку мовлення в усіх формах активності дитини: вони привітно звертаються до неї, пропонують обговорити різні події, плани, сти-

мулюють бажання вербалізувати свої життєві враження в різних видах діяльності [3].

Висновки і пропозиції. Таким чином, соціокультурна компетентність дітей дошкільного віку розвивається в часі і просторі, обумовлена соціальними умовами, індивідуальними особливостями дітей, предметно-практичною діяльністю, організацією освітньої діяльності, специфікою простору спілкування. Її виховна цінність залежить від змістовної сторони, морального спрямування, широти кола спілкування, оптимальності його структури, різноманітності та гнучкості соціокультурних умінь.

Наразі, існуючі дослідження не вичерпують всі можливі шляхи вирішення проблеми соціалізації дитини в сучасному світі. Існує багато шляхів і засобів її подолання. На нашу думку, одним з таких напрямків є використання інтерактивних технологій у формуванні, як соціальної компетентності, так і інших аспектів соціалізації сучасного дошкільника. Саме інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу, забезпечує вирішення низки виховних завдань, оскільки вчить роботі у команді, тобто, у співтоваристві (спільному суспільстві – разом), взаєморозумінні, вмінні аргументовано відстоювати свою точку зору, спостережливості, а також розвиває творчі здібності та фантазію.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т.О. Піроженко; авт. кол.: О.М. Байєр, О.К. Безсонова, Н.В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування *Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 45-51.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
4. Богуш А.М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку: монографія / за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
5. Гончарова-Горянська М.В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб наук. праць. К., 2002. Кн. 1. 305 с.
6. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і сусп-во*. 2009. № 3. С. 144–147.
7. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа-парк. 2003. № 4. С. 18–23.
8. Павлик О. Розвиток життєвих компетентностей молодших школярів на уроках української мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Випуск 47. Тернопіль, 2013. С. 174-179.
9. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 63-69.
10. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: навч. посібник. К.: Абрис, 1998. 448 с.

Kanarova O. The problem of the formation of sociocultural competences in preschool children in theory and practice

This work highlights the state of development of the researched problem of the formation of sociocultural competences in preschool children in pedagogical theory; the concept and structure of sociocultural competence in preschool children were analyzed; Sociocultural competence is considered as one of the key competences of preschool children, as one that encompasses the general cultural development of preschool children, their adaptation to life in a certain social environment, civic, patriotic, moral-ethical, aesthetic education.

The author noted that sociocultural competence involves the formation of all types of speech competence. The structural components of sociocultural competence are: sociocultural knowledge, sociocultural skills, and sociocultural abilities.

Pedagogical conditions for the formation of socio-cultural competence are singled out: the development of language and speech competences as an aspect of the development of socio-cultural competence of older preschoolers; development of sociocultural abilities of children of senior preschool age; enrichment of children's speech with speech etiquette formulas.

The author considers research and creative activity to be one of the effective ways of forming the specified competence, which can be implemented by implementing it in the process of interaction between the family and the preschool education institution. Close contact with the parents of pupils should aim to provide parents with help in relevant educational issues, promote the formation of mutual understanding in the family-pedagogical team, and share educational experience. Such a relationship is necessary in order for parents to form a correct idea about their child, to objectively evaluate it and to determine the optimal ways of forming sociocultural competences in preschool children.

Key words: *preschool age, sociocultural competence, speech communication, sociocultural knowledge, sociocultural abilities, sociocultural skills.*

УДК 373.2.017:376-056.45(045)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.10

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

В. В. Зброй
викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Т. Г. Шевченка
Черкаської обласної ради»

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STREAM-ОСВІТИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено важливості використання елементів STREAM-освіти в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку як складової сучасного освітнього процесу закладів дошкільної освіти. Уточнено поняття «обдарованість», «обдаровані діти», як інтегрованої якості особистості, яке характеризується проявом творчої активності, нестандартним підходом до вирішення різних ситуацій, спрямованістю на певний результат, наявністю підвищеного інтересу до виконання завдань тощо. Зазначено, що у дитини можуть яскраво проявлятися ті чи інші здібності, але це не означає, що дитина обдарована у певній галузі. Педагогам необхідно надати дитині змогу займатися тим, що їй найбільше подобається, що виходить краще та, що надає найбільшого задоволення. Досліджено також поняття «STREAM» і «STREAM-освіта», які характеризуються як сучасна, актуальна модель освіти, що відповідає потребам сучасного суспільства та як новий інтеграційний підхід до розвитку, виховання й навчання дітей. Установлено, що цей напрям освіти інтегрує в собі завдання з формування в дітей загальних наукових уявлень про світ; ознайомлення їх з інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиток уміння експериментувати, конструювати; навчання дітей основ опрацювання змісту тексту, грамоти, математики, а також різних видів мистецтва. Відзначено, що LEGO-конструювання є одним із засобів STREAM-освіти, який надає широкі можливості для педагога поєднувати ігрову діяльність із дослідницькою та експериментальною; а у обдарованих дітей розвиває інженерний стиль мислення, вміння виходити з критичних ситуацій; сприяє формуванню науково-технічної орієнтації. Наведено основні методичні рекомендації по використанню LEGO в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку та створення відповідного розвиваючого середовища у закладах дошкільної освіти. Зазначено особливості організації занять LEGO-конструювання. Сформульовано висновки та визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *обдарованість, обдаровані діти, STREAM, STREAM-освіта, LEGO-конструювання.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти в Україні, змінюються акценти в пошуках оновлення змісту, методів, форм навчання і виховання обдарованих дітей. Слід зазначити, що без відповідної підтримки обдаровані діти не можуть досягти того високого рівня творчої обдарованості, на який вони потенційно здатні. Необхідність вирішення означеної проблеми підтверджується основними документами в галузі освіти України, зокрема, у законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та інших документах, в яких розвиток творчих здібностей дітей розглядається першочерговим завданням на наступні десятиліття.

Відтак, одним із основних завдань сучасного закладу дошкільної освіти (далі ЗДО) є виховання повноцінного члена суспільства, розвиток та становлення творчої, інтелектуальної та всебічно розвиненої особистості. А розвиток умінь отримувати, осмислювати та застосовувати на практиці отриману інформацію і лежить в основі STEM та STREAM-технологій.

Нині STREM є одним з головних трендів освітньої політики багатьох розвинутих країн світу. Зазначений напрям в освіті дає можливість у навчальних програмах посилити природничо-науковий компонент. Багато країн світу, у тому числі і розвинуті економічні держави, такі як США і Європейський союз (ЄС), трансформують свої системи освіти, щоб бути конкуренто спроможними у вік інновацій [8, с. 67].

Роль компонентів STREAM-освіти для пізнання світу: Science, Technology, Engineering, Mathematics − формування цілісної наукової картини світу; Reading + Writing − опрацювання змісту тексту (його глибшого розуміння), підготовка руки до письма; Arts − дає змогу від милування об’єктом перейти до його пізнання, допомагає вразити, здивувати, задіяти емоції, створити зро-

© Кравчук Н. П., Зброй В. В., 2023

зумілі дітям образи, активізувати наочно-образне мислення [7, с. 15-17]. Тож, ARTs забезпечує: гармонійний та всебічний розвиток дитини; активізацію творчих здібностей, розвиток емоцій малюка, впливає на мотивацію дитини до пізнання світу. Reading + Writing забезпечує розвиток мислення, зокрема критичного, вміння вести діалог, наукову сміливість та вміння доводити власну думку, вміння опрацьовувати інформацією: аналізувати, систематизувати, класифікувати, робити висновки, вміння говорити із співбесідником однією мовою [7].

Своєрідними сходинками пізнання світу дитиною дошкільного віку у STREAM-освіті можуть бути такі: створення емоційного образу об'єкту за допомогою живопису, музики, танцю, літератури; взаємодоповнення та порівняння враження, перехід від емоційного образу об'єкту до наукового.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень сучасних науковців (Н. Гавриш, Т. Грицишина, І. Кіндрат, К. Крутій, І. Стеценко та ін.) доводять, що в умовах інтеґрованого підходу взаємопроникнення й систематизація знань дітей, становлення в них цілісної та багатовимірної картини Всесвіту, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкого мислення, умінь і навичок відбуваються ефективніше. Також для обдарованих дошкільників є характерним домінування процесів інтеґрації (синтезу) над процесами диференціації (аналізу). Нині науковцями України розроблені такі авторські програми: І. Стеценко «ЛЕГО-конструювання як компонент STREAM-освіти для дошкільників» та К. Крутій «Альтернативна програма формування культури інженерного мислення «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт», які використовуються у ЗДО.

Вважаємо, що заявленій проблемі науковцями приділено недостатньо уваги, саме тому вона потребує додаткового з'ясування.

Мета статті. Охарактеризувати особливості використання елементів STREAM-освіти в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на принципі інтеграції доведено, що STREM-освіта має починатися з дошкільного віку. Крім того, раннє залучення в STREM може формувати уявлення про предметно-перетворювальну діяльність людини, світ професій, шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; здатності до формулювання творчих задумів, усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи та користування інструментами і матеріалами; розвиток пізнавальної, художньої і технічної обдарованості, технічного мислення у процесі творчої діяльності, навичок ручних технік обробки матеріалів (папір, дерево тощо); ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями, ґаджетами; експериментування.

Розберімося докладно, що вони означають, яка у них різниця: STEM = Science, Technology, Engineering, Mathematics − акронім слів – природничі науки, технологія, інжинірінг, математика.

STREAM: S – science (природні науки), T – technology (технологія), R – Reading wRiting (читання і лист) або Research (дослідження), E – Engineering (інжиніринг), A – art (мистецтва, творчість), M – mathematics (математика) [9].

STREAM − сучасна, актуальна модель освіти, що відповідає потребам суспільства, що дозволяє підготувати тих, що навчаються до серйозних технічних дисциплін, проектно-конструкторської діяльності та професій майбутнього [5].

STREAM-освіта – новий інтеграційний підхід до розвитку, виховання й навчання дітей. Цей напрям освіти інтегрує в собі завдання з формування в дітей загальних наукових уявлень про світ; ознайомлення їх з інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиток уміння експериментувати, конструювати; навчання дітей основ опрацювання змісту тексту, грамоти, математики, а також різних видів мистецтва [5, с. 19].

Як відомо, у дітей старшого дошкільного віку можуть яскраво проявлятися ті чи інші здібності − наприклад, до малювання, музики тощо − але це не означає, що дитина обдарована у певній галузі і потрібно терміново розвивати ці здібності. Проте, слід уважно стежити за тим, що дитині найбільше подобається, що виходить краще, що надає їй найбільшого задоволення і чим вона займається самостійно. Погодимося з думками Т. Дуки та О. Рябошапки, що «потенціал творчості дитини неосяжний і безмежний, потрібно тільки допомогти їй розкрити в собі ці джерела творчості, спрямувати їх» [3, с. 314].

Слід зазначити, що наочно-образне мислення є основою логічного мислення, пов'язаного з використанням і перетворенням понять, засвоєння дошкільниками узагальнених знань; тісно пов'язане з розв'язком мисленнєвих задач та з практичним мисленням; дає змогу відтворити всі фактичні характеристики об'єкту, встановити незвичні поєднання предметів і їх властивостей; образ збагачує інтелект і творчу уяву (Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, та ін.). Саме цей тип мислення дає змогу людині не лише споглядати і пізнавати, а й змінювати світ, мати користь з явищ природи, створювати нові предмети, і, при цьому, не зашкодити навколишньому середовищу [6, с. 105].

Для розкриття змісту дитячої обдарованості, вважаємо за потрібне провести аналіз поняття «обдарованість». *Дефініція «обдарованість»* визначається як: таке собі поєднання здібностей, що сприяє досягненню максимальних показників в тій чи іншій діяльності [1]; «поняттям «обдарованість» визначається лише потенціал особистості, можливості, що можуть бути реалізовані [1].

На підставі проведеного аналізу розробок вчених щодо визначення поняття «обдарованість», можемо дати визначення дефініції «*обдаровані діти»* – це діти, які вирізняються випереджальним розвитком, багатою уявою, пізнавальною мотивацією, уважністю, зразковою пам'яттю, дослідницькою активністю, підвищеною допитливістю, видатними досягненнями у певній сфері діяльності, яка є улюбленою для них.

Зауважимо, що відкриття починаються із фантазії, наукової творчості та сміливості, впевненості у власних силах, самостійності, цілеспрямованості, тобто: діти вчаться порівнювати не тільки кількісно, а і якісно (порівнювати не рахуючи точну кількість предметів у множинах, не зіставляючи множини, а тільки прикидаючи «на око» де елементів більше, а де − менше); висувають гіпотези і придумують експерименти для перевірки їх правильності; будують перші хмарочоси, методом проб і помилок навчаються забезпечувати міцність та стійкість конструкції; вчаться прикрашати свої роботи, вчасно зупиняючись, прислухаючись до почуття міри; придумують цікаві прийоми з'єднання елементів у поробках та цікаві назви геометричним формам, яскраві порівняння з об'єктами довкілля тощо.

Як зазначає С. Джежер-Лихачова переваги STREAM-освіти в тому, що: навчання за темами, а не за предметами: дитина бачить зв'язок між науками, навчання стає насправді системним; використання знань у повсякденному житті; розвиток критичного мислення та вміння вирішувати проблеми; надання впевненості у власних силах; комунікація та командна робота; розвиток інтересу до технічних дисциплін; креативні та інноваційні підходи до проектної та дизайн-діяльності [2].

Принагідно зазначимо, що в сучасних ЗДО активно впроваджується STREAM-освіта у роботі з обдарованими дошкільниками: створення змішаного предметно-просторового середовища, яке дозволить здійснити проектно-експериментальну дослідницьку діяльність, створення кабінетів ІТ-технологій, STEAM-лабораторії, LEGO-центрів; STREAM інтегрує різну діяльність дошкільнят, яка об'єднує всі п'ять напрямків, та дає можливість демонстрації результатів. Осередки STREAM містять електронні посібники, матеріали для роботи з обдарованими дітьми – інтерактивні презентації, фотографії, репродукції картин, аудіо- та відеофайли, розвиваючі мультфільми тощо.

Програма STEAM-освіти у дошкільній освіті має кілька модулів: дидактична система Ф. Фребеля; експериментування з живою та неживою природою; LEGO-конструювання; математичний розвиток; робототехніка; мультистудія «Я творю світ» [4]. Принагідно відзначимо, що у цьому процесі важливу роль відіграє вихователь, адже, лише інноваційний підхід педагогів дає змогу досягти високих результатів навчання через практичну дослідницьку діяльність. Саме тому сучасна дошкільна освіта має відповідати цілям випереджаючого розвитку і сучасні діти повинні вивчати технології, які стануть у нагоді в майбутньому.

Так, одним із елементів STEAM-освіти є LEGO-технологія – це сучасна педагогічна система, в якій використовуються тривимірні моделі, що існують у реальному світі (будівлі, споруди, автомобілі, механізми тощо), що включає комплекс прийомів і способів конструювання, метою яких є реалізація конкретних освітніх завдань за допомогою конструктора LEGO в експериментально-ігровій формі; це новий поштовх до розвитку творчого потенціалу обдарованої дитини; засвоєння елементарних технічних знань та основ інженерії.

Застосування конструкторів LEGO на заняттях у ЗДО сприяє: розвитку в дітей сенсорних уявлень, оскільки використовуються деталі різної форми, кольору; розвитку та вдосконаленню вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, розвиток розумових процесів: аналіз, синтез, узагальнення); тренування пальців кистей рук. LEGO-конструктор як засіб STREAM-освіти дає можливість не лише зібрати іграшку, а й грати із нею. Використовуючи деталі не одного, а двох і більше наборів LEGO, можна збирати практично необмежену кількість варіантів іграшок, що задають сюжети [7]. Завдяки цьому, перед обдарованими дітьми відкриваються широкі можливості для конструкторської діяльності: діти будують, як на основі показу способу кріплення деталей, так і на основі самостійного аналізу готового зразка, вміють утримувати задум майбутньої будівлі. Заняття включають елементи експериментування, дітей ставлять в умови вільного вибору стратегії роботи, перевірки обраного ними способу вирішення творчого завдання, дає змогу проявитись дитячій фантазії. У творчому процесі конструювання удосконалюється гострота зору та точність сприйняття колірної гами, розвивається дрібна моторика рук, дитина вчиться зіставляти предмети, порівнювати їх геометричні параметри; вирішувати конструктивні завдання; працювати із запропонованими педагогом завданнями, інструкціями, кресленнями та схемами.

Розвиток здібностей до конструювання активізує розумові процеси дитини, взаємодія з однолітками (робота парами чи командою), народжує інтерес до творчого вирішення поставлених завдань, винахідливості та самостійності, ініціативності, прагнення пошуку нового та оригінального, а значить і сприяє розвитку обдарованості. При спільній діяльності педагога з обдарованими дітьми старшого віку з LEGO-конструювання простежується система розвитку індивідуальності дитини, розвивається її творчий потенціал, фор-

мується логічне, просторове та проектне мислення.

У процесі конструювання діти підбирають деталі, необхідних різних частин споруди, перераховують їх після закінчення роботи, визначають довжину необхідної деталі шляхом перерахунку кнопок-кріплень на пластині чи блоці з допомогою дорослого. Окрім того, дитині необхідно враховувати конфігурацію кожної деталі та такі просторові показники, як симетричність та асиметричність; виконувати об'ємні будівельні конструкції або площинні моделі за предметно-схематичними моделями, і, навпаки, виконувати графічне зображення об'ємної конструкції з використанням шаблонів.

Охарактеризуємо основні види конструювання, які використовуються у процесі занять у ЗДО, такі як: *конструювання за зразком* – де дано чіткий зразок споруди; *конструювання за моделлю* − як зразок пропонують модель, в якій обриси окремих її елементів приховані від дитини. Цю модель діти повинні відтворити з конструктора. Таким чином, дитині пропонують певне завдання, але не дають способу її вирішення; *конструювання за умовами* – без зразка, малюнка-схеми, задаються лише умови, яким споруда має відповідати; конструювання за найпростішими кресленнями та наочними схемами. З деталей конструктора відтворюються зовнішні та окремі функціональні особливості реальних об'єктів. Створюються можливості розвитку внутрішніх форм наочного моделювання; *конструювання за задумом* − передбачає, що сам, без будь-яких зовнішніх обмежень, створить образ майбутньої споруди і втілить їх у матеріалі, який є у його розпорядженні.

Під час організації занять LEGO-конструювання, дотримуються наступного алгоритму виконання моделі: вітання; створення проблемної ситуації – входження в гру; демонстрація та розгляд картин із зображенням об'єкта для конструювання; спостереження натуральних об'єктів (розгляд транспорту на прогулянці); сенсорне обстеження деталей для знайомства з формою, кольором та визначенням просторових співвідношень між деталями; демонстрація варіативних з'єднань деталей; пояснення послідовності виконання або перегляд презентацій, відеоматеріалів із сюжетами теми, в яких показано моменти складання конструкції; вивчення, за необхідності, схем та креслень; розгляд готових виробів; аналіз та оцінка; обігравання − використання будівель для організації ігор у спільній та самостійній діяльності з залученням додаткового матеріалу (фігурки тварин, дерев тощо). Перед виконанням моделі обов'язково проводиться пальчикова гімнастика, а також фізкультхвилинка, що підбираються з урахуванням теми спільної діяльності, а також застосовують дидактичні ігри та вправи («Відгадай і скажи», «Скільки деталей», «Знайди фігуру», «Будинок, у якому я живу», «Мандруємо на транспорті», «Моя улюблена тварина», «Відгадай» (на дотик), «Знайди пару», «Знайди предмет такої ж форми», «Знайди деталь за вказаними орієнтирами», «Склади ланцюжок» тощо); сюжетно-рольові ігри: «Гараж для машин», «Летовище», «Замок Феї», «Тварини», «Міські та сільські споруди», «Предмети меблів», «Іграшки», «Такий різний транспорт», «Космос», «Подорож у казку»).

Спробуємо визначити основні методичні рекомендації із використання LEGO в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку: заняття повинні ґрунтуватися на принципах співробітництва та співтворчості дітей; освоєння LEGO-конструктора проводиться послідовно від простого до складного; важливо у роботі використовувати такі методи та прийоми реалізації поставлених завдань: наочно-практичні, словесні, ігрові, проблемних ситуацій, систематизації знань та умінь; організація розвиваючого предметно-ігрового середовища в групах для розвитку творчого потенціалу дітей; у роботі необхідно використовувати різноманітні форми організації роботи з дітьми: створення будівель, моделей героїв відомих казок; аналіз зразків, виконаних одним способом; аналіз недосконалого виробу; аналіз результатів діяльності дітей; створення позитивного психоемоційного комфорту в ЗДО, створення умов для реалізації кожною дитиною своїх найкращих здібностей, потреб, можливостей, бажань, розвиток ініціативи та самостійності тощо.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що за допомогою STREAM-проектів з використанням елементів LEGO-конструювання якнайкраще розвиваються творчі здібності обдарованих дітей, найбільш повно розкривається внутрішній потенціал і закладаються передумови для формування повноцінної, всебічно розвиненої особистості, «людини майбутнього», здатної стати частиною сучасного суспільства.

Висновки і пропозиції. Отже, впровадження STREAM-освіти в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку сприяє формуванню в дітей загальних наукових уявлень про світ; ознайомлює їх з інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиває уміння експериментувати, конструювати, що дає змогу реалізувати здібності дитини та підвищити ефективність освітнього процесу шляхом індивідуалізації та становлення дитячої обдарованості на подальших етапах розвитку особистості. Перспективним дослідженням може стати дослідження процесу діагностики обдарованих дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
2. Джежер-Личова С.М. STREAM-освіта − стежинка від дитячого садка до країни НУШ. URL: http://surl.li/bprng (дата звернення: 26.02.2023 р.)
3. Дука Т. М., Рябошапка О. В. Творчий розвиток дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Newimpetusfortheadvancementofpedagogicalandpsychologicalscience sinUkraineand EU countries: researchmatters: Collectivemonograph. Vol. 1. Riga,Latvia: «BaltijaPublishing», 2021. С. 309–350.
4. Крутій К. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина. *Дошкільне виховання.* 2016. № 1. С. 3–7.
5. Маричева О.Б., «STREAM-освіта в дошкільному закладі. Система роботи з формування у дітей інженерного мислення». Навчально-методичний посібник. Вінниця: ММК, 2017. 47 с.
6. Стеценко І. Б. Лего-конструювання як компонент STREAM-освіти для дошкільників. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2016. № 5. С. 37-41.
7. Сухенко І. «Використання LEGO – конструювання в освітньому процесі ДНЗ». *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 2. С. 15-17.
8. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. Колектив; наук. Керівник К.Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 146 с.
9. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: метод. рек. / Н.І. Поліхун, К.Г. Постова, І.А. Сліпухіна, Г.В. Онопченко, О.В. Онопченко. Київ: ІОД НАПН України, 2019. 80 с.

Kravchuk N., Zbroi V. Use of elements of stream education in working with of gifted children of older preschool age

The article is devoted to the importance of using elements of STREAM education in working with gifted children of older preschool age as a component of the modern educational process of preschool education institutions. The concept of «giftedness», «gifted children» as an integrated quality of personality, which is characterized by a manifestation of creative activity, a non-standard approach to solving various situations, a focus on a certain result, the presence of an increased interest in completing tasks, etc., is clarified. It is noted that a child may clearly display certain abilities, but this does not mean that the child is gifted in a certain field. Educators need to enable the child to do what he likes the most, what he does best and what gives him the greatest pleasure. The concepts of «STREAM» and «STREAM-education» were also studied, which are characterized as a modern, relevant model of education that meets the needs of modern society and as a new integrative approach to the development, education and training of children. It was established that this direction of education integrates the task of forming general scientific ideas about the world in children; introducing them to information and communication technologies; development of the ability to experiment, design; teaching children the basics of processing the content of the text, literacy, mathematics, as well as various types of art. It was noted that LEGO construction is one of the means of STREAM-education, which provides ample opportunities for the teacher to combine game activities with research and experimentation; and gifted children develop an engineering style of thinking, the ability to get out of critical situations; contributes to the formation of scientific and technical orientation. The main methodical recommendations for the use of LEGO in work with gifted children of older preschool age and the creation of an appropriate developmental environment in preschool education institutions are given. The peculiarities of the organization of LEGO construction classes are indicated. Conclusions are formulated and prospects for further research are defined.

Key words: *giftedness, gifted children, STREAM, STREAM-education, LEGO-construction.*

УДК 378
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.11

О. В. Липчанко-Ковачик
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

К. Т. Кончович
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

М. В. Бедевельська
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОБОТИ У ЗЗСО: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті розглянуто удосконалення вивчення мови, що стає об'єктом вивчення багатьох міждисциплінарних наук у різних теоретико-прикладних аспектах: функційно-лінгвістичному, комунікативно-прагматичному, текстово-дискурсивному, когнітивному, психолінгвістичному, соціолінгвістичному, лінгвокультурологічному, лінгвостилістичному, лінгводидактичному, лінгвомедійному тощо з використанням традиційних та інноваційних методів дослідження. В статті аргументовано, що спілкування в закладах ЗЗСО можна оптимізувати шляхом використання тренінгових технологій. Науковці рекомендують використовувати тренінгові методи (концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозицій), які спрямовані на те, щоб у процесі тренінгової роботи студентів розгорталися події, які були б значущими для їх професійних змін, тобто для формування готовності до педагогічного спілкування. Кожна група тренінгових методів має свої особливості використання і спрямована на досягнення конкретних результатів. Результативність використання ігрових методів під час тренінгу забезпечується сукупністю чотирьох основних принципів: ситуативності, варіативності, особистої адаптивності й доцільності ігрової взаємодії. Зазначені принципи є універсальними, а їх розуміння дає змогу швидко, гнучко і мобільно шукати й віднаходити будь-яке вирішення ситуації взаємодії шляхом використання оптимальних зразків педагогічного спілкування. Авторами статті доведено, що актуальною сьогодні є роль педагога-мультиплікатора, оскільки це та людина, яка об'єднує кілька ролей одночасно й здатна брати на себе функції тренера, фасилітатора, тьютора, модератора та ін. Сучасний педагог використовує нові форми й методи навчання, які сприяють опануванню вмінь критично мислити, ставити цілі та досягати їх,працювати в команді, спілкуватись у багатокультурному середовищі.

Ключові слова: *педагогічне спілкування, лінгводидактика, заклад загальної середньої освіти, тренінг, тренінгові методи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі мова невпинно стає об'єктом вивчення багатьох міждисциплінарних наук у різних теоретико-прикладних аспектах: функційно-лінгвістичному, комунікативно-прагматичному, текстово-дискурсивному, когнітивному, психолінгвістичному, соціолінгвістичному, гендерному, лінгвокультурологічному, лінгвостилістичному, лінгводидактичному, лінгвомедійному тощо з використанням традиційних та інноваційних методів дослідження.

Потреба в удосконаленні професійної підготовки фахівців у сучасній вищій школі спрямовує науковців і дослідників теорії та методики професійної освіти окреслювати сферу інноваційних підходів до навчання студентів. Так, формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування потребує використання таких педагогічних технологій, які уможливлять підвищення рівня ефективності викладацької діяльності у підготовці компетентного фахівця, котрий володітиме навичками й уміннями створювати оптимальне комунікативне середовище. Апробувати оптимальні моделі педагогічного спілкування, визначити їх позитивні і негативні аспекти, оцінити власні можливості та готовність до комунікативної взаємодії у педагогічному середовищі студенти можуть завдяки використанню тренінгових методів у процесі здобуття професії учителя-філолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що на теоретичних і прак-

© Липчанко-Ковачик О. В., Кончович К. Т., Бедевельська М. В., 2023

тичних рекомендаціях щодо організації, методичного забезпечення і технології проведення тренінгів різного спрямування акцентували увагу в своїх наукових пошуках Ф. Бурнард, І. Вачков, С. Макшанов, Г. Марасанов, В. Пахальян, В. Федорчук, К. Фопель, Н. Хрящева та ін. Науковці рекомендують використовувати навчальні тренінги у широкому сенсі – як педагогічні технології професійної освіти [7]) і, відтак, презентують теоретичний і прикладний аналіз основ технології групового тренінгу [1], алгоритми складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування та тренінгові технології навчання студентів у вищій школі [4; 5]. Застосування тренінгових технологій визначається метою, яку окреслюють дослідники: для визначення ціннісних орієнтацій студентів [3], для застосування психогімнастики у тренінгу [6], для трансформації особистості у тренінгах особистісного зростання [8] та ін.

Мета статті полягає в конкретизації тренінгових методів роботи у закладах загальної середньої освіти у контексті лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу. У розробках науковців тренінг сприймається як процес, пов'язаний з роботою (тренінг на робочому місці, схема навчання персоналу тощо) [3]. Розглядаючи професійну підготовку як роботу студента над своїм особистісним становленням як майбутнього фахівця, тренінги доцільно застосовувати у функції активного та дієвого методу підготовки вчителя-філолога.

Однак, оскільки «на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці» [392, с. 7], відтак виникає потреба конкретизувати основні тренінгові методи.

Нам імпонує структурування тренінгових методів, запропоноване І. Вачковим, котрий групує їх на такі:

– *метод концентрації присутності* (активізація події, що відбувається у психологічному просторі);

– *метод групової рефлексії* (активізація події, що відбувається, у просторі дискурсу);

– *метод побудови диспозицій* (активізація події, що відбувається, у просторі фізичної реальності) [2, с. 60].

Усі зазначені методи спрямовані на те, щоб у процесі тренінгової роботи розгорталися події, які були б неочікуваними для студентів – учасників тренінгу (оскільки вони цих подій ще ніколи не проживали) і значущими для їх професійних змін, тобто для формування готовності до педагогічного спілкування.

Розглянемо особливості використання кожної із зазначених груп тренінгових методів.

Реалізуючи *метод концентрації присутності,* викладач прагне загострити увагу студентів на тому, що з ними відбувається у даний час. Найбільш поширеним прийомом є використання запитань, які можна назвати запитаннями на усвідомлення, наприклад: «Які думки виникають у тебе в даній ситуації? Що ти відчуваєш?». Другим прийомом є фіксація (констатація) викладачем того, що він спостерігає: «Зараз ти відчуваєш розгубленість…, невпевненість…, прагнення відмежуватися від проблемної ситуації у спілкуванні. Ти відводиш очі… Ти боїшся висловити свої ідеї для вирішення цієї ситуації…». Науковці стверджують, що такі досить прості техніки інколи здійснюють сильний вплив на учасників і дають їм можливість глибоко пережити і відчути подію. Яка відбувається «тут і тепер» [2, с. 60]. Подібний ефект можуть мати деякі вправи і завдання для самоаналізу, наприклад, зосередитися на своїх відчуттях, конкретизувати їх у подумках.

Загальною властивістю зазначених прийомів у межах окресленого методу є проживання студентами (учасниками тренінгу) подій, які не принесені з минулого, чи будуть в майбутньому. Події для самоаналізу відбуваються у теперішній момент. Тому завдання викладача – підібрати моделі таких ситуацій, які б захопили студента своєю професійною спрямованістю і реалістичністю в діяльності майбутнього вчителя-філолога, важливістю для опанування необхідними вміннями і навичками педагогічного спілкування, доцільністю у контексті професійного становлення. Водночас подія, що відбувається у змодельованій ситуації не виноситься у простір дискурсу, оскільки для цього необхідний інший метод.

З цього приводу І. Вачков, посилаючись на дослідження Ф. Перлза, зазначає, що актуальне завжди перебуває у теперішньому часі. Те, що відбулося в минулому, було актуальним тоді, а те, що відбудеться в майбутньому, буде актуальне колись. Те, що актуальне тепер – і таким чином все, що людина може усвідомити, – має бути в теперішньому. Відповідно, якщо ми прагнемо розвинути почуття актуальності, нам необхідно підкреслення таких слів, як «зараз» і «в цей момент». Так само актуальним має бути і те, де знаходиться учасник тренінгу, звідси підкреслення таких слів, як «тут» [2, с. 61].

Таким чином, одним із простих прийомів всередині методу концентрації присутності є вправа «Самоаналіз».

Подальша робота студента в напрямі формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування може відбуватися в інших просторах, наприклад, у просторі дискурсу у форму обговорення.

Другим тренінговим методом є *метод групової рефлексії*, який фахівці технології проведення тренінгів вважають центральним серед усіх інших методів. Зазвичай групову рефлексію розглядають як заключний етап найрізноманітніших тренінгових технологій, однак насправді вона виступає в якості окремого і виключно важливого методу.

Групову рефлексію визначають як спільне обговорення і аналіз подій, які відбуваються в групі тренінгу, з метою стимулювання групових та індивідуальних процесів. Групова рефлексія може відбуватися як з приводу подій, які відбулися у психологічному просторі учасників (наприклад, усвідомлення студентами набуття конкретних умінь у ситуації педагогічного спілкування), так і в просторі фізичної реальності (наприклад, виявлення майбутніми вчителями-філологами певних умінь і навичок у ситуації педагогічного спілкування).

Водночас, у результаті застосування цього методу відбуваються події у просторі дискурсу, в якому здійснюється цей метод, і ці події також стають предметом обговорення. Аналіз індивідуальних переживань посилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників. Групова рефлексія може відбуватися у формі дискусій різних типів. Наприклад, під час неструктурованої дискусії тема обговорення вибирається студентами після участі в певній ситуації педагогічного спілкування. У дискусії інтеракційного типу матеріалом є структура і зміст взаємин між учасниками моделі педагогічного спілкування.

У ході групових дискусій студенти розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших, самих себе, свою групу у ситуаціях педагогічного спілкування. Вони отримують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші студенти, наскільки точним є їхнє власне самосприйняття. Таким чином майбутні вчителі-філологи набувають умінь глибокого самоаналізу, а також смислової і безоцінкової інтерпретації себе й інших учасників тренінгу як фахівців з навичками ефективного педагогічного спілкування. Важливого значення набуває багатосторонній зворотний зв'язок, який реалізується в процесі групової рефлексії.

Існує багато класифікацій групових дискусій, як важливого тренінгового методу. Так, І. Вачков структурував різні наукові підходи дослідників до розподілу дискусій за певними ознаками:

– *за метою*: інформаційні (спрямовані на збір інформації); конфронтаційні (спрямовані на формулювання протилежних точок зору); імперативні (спрямовані на досягнення загальної згоди) (за Г. Биковим);

– *за результативністю*: конструктивні і неконструктивні (за В. Захаровим і Н. Хрящовою);

– *за провідною детермінантою*: дискусії, що викликані суперечливою природою досліджуваного об'єкта; дискусії, викликані недосконалістю старих і нових знань (за Б. Кедровим);

– *за рівнем організації*: структуровані (із заздалегідь запланованою темою і відведеним часом та порядком проведення); неструктуровані (дискусії, що розвиваються спонтанно і формально); дискусії з явним лідером, без лідера, або з перемінним лідером [2, с. 63].

У процесі дискусії взаєморозуміння учасників є засадничою умовою її продуктивності.

У тренінговій групі створюється ситуація, яка дає змогу побачити своє відображення в очах інших учасників, які чудово розуміють сутність переживань кожного, оскільки самі відчувають те ж саме. Таким чином, кожен студент може виступити «дзеркалом», що дає відображення. Продуктивна взаємодія під час дискусії спрямована на те, щоб допомогти студентам віднайти неординарні способи педагогічної комунікативної взаємодії і створюють динаміку групового розвитку.

Третім тренінговим методом є метод побудови диспозицій, до якого відносять більшість рольових ігор, а також вправи, в яких моделюється система стосунків у педагогічному спілкуванні. У процесі реалізації цього методу в групі моделюються взаємини і взаємозв'язки, характерні для реального життя, зокрема, ситуації педагогічного спілкування. Це дає змогу студентам побачити і прожити в «концентрованому» вигляді такі події. Сутність яких не завжди очевидна в життєвих ситуаціях.

Студенти можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншого для кращого розуміння його і себе і для знайомства з новими ефективними способами педагогічного спілкування. Не викликає сумнівів важливість переживань, які виникають у цих ситуаціях, оскільки вони сприяють особистісному зростанню учителя-філолога і розвитку його самосвідомості.

Серед рольових ігор, які відносяться до методу побудови диспозицій відносять ігри-проживання, ігри-драми, творчі ігри, спонтанно-імпровізаційні ігри. Відомо, що гра є найбільш природною формою взаємодії між людьми, саме під час ігрової взаємодії особистість має змогу розвиватися вільно, стрімко і гармонійно. Здебільшого у тренінгах ігри використовуються як основний інструмент тренерської діяльності, який використовується для вирішення широкого спектру завдань.

Гра-проживання дає змогу створити умови для спільного і водночас індивідуального, особистого освоєння певного придуманого простору, побудови в його межах міжособистісних відносин, створення і осмислення цінностей особистого існування в даній ситуації.

Сутністю *гри-драми* є занурення учасників у ситуацію. В якій за колізіями сюжету виникає

необхідність самовизначення кожного учасника і здійснення власного вибору певних дій.

Творчі ігри пов'язані з необхідністю проявити креативність і винахідливість, свої явні і приховані потенціали в конкретній ситуації педагогічного спілкування.

Спонтанно-імпровізаційні ігри, на відміну від творчих ігор, використовуються тоді, коли під час тренінгу виникають неочікувані проблеми, що потребують негайного вирішення.

Результативність використання ігрових методів під час тренінгу забезпечується сукупністю чотирьох основних принципів: ситуативності, варіативності, особистої адаптивності й доцільності ігрової взаємодії. Зазначені принципи є універсальними, а їх розуміння дає змогу швидко, гнучко і мобільно шукати й віднаходити будь-яке вирішення ситуації взаємодії шляхом використання оптимальних зразків педагогічного спілкування.

Висновки. З метою цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів-філологів до професійного спілкування доцільним буде комплексне використання різних тренінгових методів: концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозицій. Тренінгові методи спрямовані на те, щоб у процесі роботи студентів у групі тренінгу розгорталися події, які були б значущими для їх професійних змін. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі визначаємо розробку спеціальних тренінгових завдань та навчально-педагогічних ігрових ситуацій, які складатимуть методичне забезпечення для підготовки студентів, котрі здобувають освіту вчителя-філолога.

Список використаної літератури:

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. Москва, 2000. 224 с.
2. Мельничук І. М. Тренінг для визначення ціннісних орієнтацій студентів / І. М. Мельничук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта, 2007. С. 178–184.
3. Мороз Л. І. Теоретичне і прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування / Л. І. Мороз // Практична психологія та соціальна робота, 2006. С. 7–10.
4. Мороз Л. І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко та ін. Київ, 2004. 202 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. Київ, 2006. 162 с.
6. Штепа О. С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 3. С. 53–57.

Lypchanko-Kovachyk O., Konchovych K., Bedevelsk M. Training methods of work in institutions of secondary education: language didactic aspect

The article highlights the improvement of language learning, which becomes the object of study of many interdisciplinary sciences in various theoretical and applied aspects: functional-linguistic, communicative-pragmatic, text-discursive, cognitive, psycholinguistic, sociolinguistic, linguistic-cultural, linguistic-stylistic, linguistic-didactic, linguistic-media, etc. using traditional and innovative research methods. The article argues that communication in educational institutions can be optimized through the use of training technologies. Scientists recommend using training methods (concentration of presence, group reflection, building dispositions), which are aimed at ensuring that during the training work of students, events unfold that would be significant for their professional changes, that is, for the formation of readiness for pedagogical communication. Each group of training methods has its own peculiarities of use and is aimed at achieving specific results. The effectiveness of the use of game methods during training is ensured by a set of four main principles: situationality, variability, personal adaptability and expediency of game interaction. These principles are universal, and their understanding makes it possible to quickly, flexibly and mobilely search and find any solution to the interaction situation by using optimal examples of pedagogical communication. The authors of the article have proven that the role of a teacher-multiplier is relevant today, since this is a person who combines several roles at the same time and is able to take on the functions of a coach, facilitator, tutor, moderator, etc. A modern pedagogue uses new forms and methods of learning that contribute to mastering the skills of critical thinking, setting goals and achieving them, working in a team, and communicating in a multicultural environment.

Key words: *pedagogical communication, linguistic didactics, institution of general secondary education, training, training methods.*

УДК 37
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.12

О. В. Луценко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Н. М. Семініхина
асистент кафедри іноземних мов економічного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Професійна підготовка вчителів є ключовим фактором для успішного розвитку суспільства та культури країни. Для досягнення цієї мети, необхідно спрямовувати зусилля на постійне оновлення педагогічної освіти, розвиток нових методів та засобів навчання, а також забезпечення вчителів доступом до актуальних знань та інформації. Цифрове суспільство 21 століття суттєво змінило вимоги до робочих місць і до працівників. Індустрія 4.0 є важливою тенденцією в сучасному світі і визначає майбутнє промисловості та робочої сили. Ця революція передбачає використання різноманітних технологій, таких як штучний інтелект, Інтернет речей, автоматизація процесів, віртуальна реальність та інші, що дозволяють оптимізувати виробничі процеси та збільшувати продуктивність. Однак, зміна підходу до навчання та роботи не стосується тільки технологій, але й культурно-психологічних змін, що відбуваються в суспільстві. Вимоги до працівників стають все вищими, тому що технології стають складними і потребують спеціальних знань та навичок.

Сучасна освіта більш зосереджена на учневі та його потребах. Учень повинен бути в центрі уваги навчального процесу, і навчальна програма повинна бути пристосована до його індивідуальних потреб та здібностей. Одним з ключових елементів сучасної освіти є можливість взаємодії між учнями. Саморегульоване навчання є важливим елементом ефективного навчального процесу, оскільки воно допомагає учням керувати своїм власним навчанням та досягати високих результатів. Мета дослідження – окреслити сучасні тенденції розвитку освіти та особливості підготовки вчителів до сучасних викликів суспільства. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, інтерпретація, узагальнення. Вчителям потрібно мати адаптивне мислення, оскільки сучасна освіта постійно змінюється, тому вони мають бути готові до змін і швидко адаптуватися до нових вимог. Це означає, що вчителі повинні бути готові розвивати нові стратегії навчання та використовувати нові технології для створення більш ефективних уроків. Відкрите мислення вчителя дозволяє досліджувати нові ідеї та методи навчання. Державна політика має спрямовуватися на забезпечення якісної професійної підготовки вчителів, зокрема через розвиток вищої освіти, створення програм підвищення кваліфікації та інші заходи.

Ключові слова: *сучасна освіта, майбутній вчитель, професійна підготовка, освіта 21 століття, цифрове суспільство.*

Постановка проблеми. Світ освіти швидко змінюється, і для вчителів важливо йти в ногу з останніми тенденціями та технологіями. Підготовка вчителів є одним із найважливіших заходів державної політики будь-якої країни. Дослідження світових тенденцій є необхідною умовою інноваційних реформ професійної підготовки вчителів. У сучасному світі вітчизняна система вищої освіти стрімко розвивається під впливом процесу глобалізації. Професійна підготовка вчителів є ключовим фактором для успішного розвитку суспільства та культури країни. Для досягнення цієї мети, необхідно спрямовувати зусилля на постійне оновлення педагогічної практики, розвиток нових методів та засобів навчання, а також забезпечення вчителів доступом до актуальних знань та інформації. Крім того, важливо створити умови для професійного зростання вчителів, забезпечити можливість взаємодії з колегами та використання передових педагогічних практик. Державна політика має спрямовуватися на забезпечення якісної професійної підготовки вчителів, зокрема через розвиток вищої освіти, створення програм підвищення кваліфікації та інші заходи. Необхідність створення умов для залучення талановитих та амбітних людей до професії вчителя, зокрема шляхом покращення умов праці та збільшення рівня оплати. Це дозволить забезпечити якість навчання та розвиток вітчизняної системи освіти в цілому. Роль вчителя суттєво змінилася в сучасному світі, і більше не обмежується простим передаванням знань, як це було раніше. Учитель сьогодні виступає як фаси-

© Луценко О. В., Семініхина Н. М., 2023

літатор, який допомагає учням здобувати знання і навички, сприяє розвитку їхніх здібностей та підготовці до життя у 21 столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами розвитку педагогічної освіти у світовому освітньому просторі та питанням професійної підготовки фахівців у різних країнах світу переймалися у своїх дослідженнях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, К. Годлевська та ін. У своїй розвідці ми орієнтуємося на праці таких зарубіжних дослідників: Бонк, Пренксі, Сорден, Періс Хаммонд, Орей. Як європейська держава, Україна має орієнтуватися на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору у процесі конструктивного діалогу із Заходом. Проблеми особистісного та професійного розвитку в процесі професійної підготовки педагогів були і залишаються об'єктом уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Мета статті. Головною метою статті є окреслення тенденцій розвитку освіти та особливості підготовки вчителів і підготовку до сучасних викликів суспільства. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, інтерпретація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. 21 століття – це ера швидкого розвитку технологій та зміни у підходах до навчання. Отже, для підготовки вчителя до роботи в класі 21 століття потрібні певні знання, навички та компетенції. Цифрове суспільство суттєво змінило вимоги до робочих місць і до працівників. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють працювати з будь-якого місця, а зростаючий обсяг даних та швидкість інформаційного потоку потребують від працівників не тільки функціональних знань, але й широкого спектру навичок, які включають креативність, критичне мислення, співпрацю та ефективне спілкування. Орієнтація на людей стає важливою для робочого середовища, де працівники можуть працювати в команді над проєкт, співпрацювати та обмінюватися ідеями. Прозорість у спілкуванні є важливим елементом такого середовища, що дозволяє працівникам відкрито обговорювати проблеми та шукати спільні рішення. Навички готовності до робочого місця (4Cs) стали необхідними для успішної кар'єри в цифровому суспільстві. Критичне мислення дозволяє працівникам аналізувати та розв'язувати проблеми, а креативність дозволяє знайти нові шляхи розвитку та інновацій. Співпраця є важливою для роботи в команді та досягнення спільних цілей, а навички ефективного спілкування дозволяють передавати інформацію та ідеї. Тепер, крім традиційних функціональних навичок, які були важливими у минулому, працівники повинні мати розуміння сучасних технологій, уміння працювати в команді та спілкуватися з колегами, а також бути творчими та готовими до постійного навчання [1]. З появою нових технологій та розвитком глобалізації, вимоги до набору навичок на робочому місці зазнали значних змін. Серед яких можемо виділити наступні: 1) Цифрова грамотність: У 21 столітті необхідно мати навички використання комп'ютера та програмного забезпечення, зокрема програм для створення презентацій, обробки даних, електронної пошти та соціальних мереж. У 20 столітті, такі навички не були необхідними; 2) Гнучкість та адаптивність: У 21 столітті, люди повинні бути готові до змін, швидко вчитися та адаптуватися до нових технологій та методів роботи. У 20 столітті, робочі місця були менш змінними та більш статичними; 3) Комунікативні навички: У 21 столітті, люди повинні бути здатні ефективно спілкуватися в письмовій та усній формі з колегами з інших країн та культур, а також володіти здатністю до співпраці та колективної роботи. У 20 столітті, такі навички були менш необхідними; 4) Розвиток особистості: У 21 столітті, роботодавці шукають людей, які мають розвинені навички самовдосконалення та самоменеджменту, зокрема, навички управління часом та стресом. У 20 столітті, ці навички були менш цінними. Відбулася зміна парадигми в стилі навчання, яке тепер стало автономним і процесом, що триває все життя.

Індустрія 4.0 є важливою тенденцією в сучасному світі та визначає майбутнє промисловості та робочої сили. Ця революція передбачає використання різноманітних технологій, таких як штучний інтелект, Інтернет речей, автоматизація процесів, віртуальна реальність та інші, що дозволяють оптимізувати виробничі процеси та збільшувати продуктивність. Однак, зміна підходу до навчання та роботи не стосується тільки технологій, але й культурно-психологічних змін, що відбуваються в суспільстві. Вимоги до працівників стають все вищими, тому що технології стають складними і потребують спеціальних знань та навичок. Крім того, зростає значення комунікативних та лідерських навичок, адже робочі процеси стають більш інтерактивними та вимагають більшої співпраці між співробітниками. Таким чином, вивчення предметних знань, правильне мислення та вміння лідерства стають ключовими вимогами для працевлаштування в індустрії 4.0. Це вимагає нового підходу до викладання, що орієнтований на підготовку студентів до вирішення складних завдань, співпраці та використання новітніх технологій [2, с. 63].

Студенти, які виросли з цифровими технологіями, мають інші способи мислення та розуміння інформації, ніж батьки або вчителі, які можуть належати до категорії цифрових іммігрантів. Цифрові вихідці, або N-генерація, пристосовані до новітніх технологій, що змінюють спосіб, яким

вони отримують та обробляють інформацію. Однією з найбільших проблем у сучасній освіті є використання застарілої мови та методів викладання вчителями, які можуть бути цифровими іммігрантами. Вчителям потрібно зрозуміти способи мислення та розуміння інформації цифрових вихідців, щоб вони могли ефективно використовувати цифрові технології в навчальному процесі та залучати студентів до навчання [3; 5].

Сучасна освіта повинна бути більш зосереджена на учневі та його потребах. Учень повинен бути в центрі уваги навчального процесу, і навчальна програма повинна бути пристосована до його індивідуальних потреб та здібностей. Одним з ключових елементів сучасної освіти є можливість взаємодії між учнями. Учень має можливість спілкуватися з однолітками, обговорювати теми та задачі, а також взаємодіяти з іншими студентами зі свого курсу. Це не тільки допомагає учням краще зрозуміти матеріал, але й забезпечує взаємну підтримку та співпрацю в навчанні. Крім того, сучасні технології дозволяють учням навчатися у своєму власному темпі та на місці, що для них зручно. Інтернет і мобільні технології дозволяють студентам доступ до різноманітних навчальних ресурсів, що сприяє їхньому самостійному навчанню. Таким чином, сучасна освіта повинна бути націлена на учня та його потреби, забезпечувати можливість взаємодії та співпраці з іншими студентами, а також дозволяти навчатися на місці та бути мобільним у навчанні [4].

Професор Сорден, який є автором статті «Когнітивного підходу до навчального дизайну для мультимедійного навчання», стверджує, що гібридне навчання – це не лише поєднання очного та онлайн-навчання, але й поєднання навчальних методів, які використовують найкращий метод викладання для успішного досягнення мети навчання. Гібридне навчання може містити використання традиційних методів, таких як лекції та практичні заняття, разом з онлайн-матеріалами, інтерактивними завданнями та відеоуроками [5]. Такий підхід дозволяє студентам контролювати навчанням, працювати власним темпом та використовувати різні формати навчання. Одним з головних переваг гібридного навчання є те, що воно може забезпечити більш гнучкий та індивідуалізований підхід до навчання. Крім того, використання різноманітних методів та форматів навчання допомагає залучити до навчання різні типи учнів, з різними стилями навчання та індивідуальними потребами [6].

Саморегульоване навчання є важливим елементом ефективного навчального процесу, оскільки воно допомагає учням керувати своїм власним навчанням та досягати більш високих результатів. Вони розглядають різні аспекти саморегульованого навчання, включаючи планування, моніторинг та регулювання навчальних процесів. Наприклад, вони розглядають використання самооцінки, самоконтролю та самокорекції учнями, а також підтримку вчителя для стимулювання цих процесів [7, с. 90].

Ледвард і Хірата у своїй роботі згадують про те, що з появою нових технологій та змінами в економіці, виробнича модель навчання та викладання поступово змінюється на економіку знань, інформації та комунікацій. У виробничій моделі основними пріоритетами є ефективне виробництво та досягнення максимального прибутку. У такій моделі навчання та викладання спрямоване на підготовку кадрів для конкретних виробничих завдань та процесів [8]. Своєю чергою, економіка знань, інформації та комунікацій передбачає, що знання та інформація стають основними ресурсами для досягнення успіху в економіці. У такій моделі навчання та викладання акцент зміщується на розвиток креативності, критичного мислення та здатності до самостійного навчання. Важливим елементом стає доступ до інформації та комунікації, які допомагають забезпечити постійний розвиток та інновації.

Вчителі повинні мати адаптивне мислення, яке сприймає значним змінам в навчанні та розробляє стратегії для залучення та створення нових знань Вчителям дійсно потрібно мати адаптивне мислення, оскільки сучасна освіта постійно змінюється, тому вони повинні бути готові до змін і швидко адаптуватися до нових вимог [9]. Це означає, що вчителі повинні бути готові розвивати нові стратегії навчання та використовувати нові технології для створення більш ефективних уроків. Вчителі повинні мати відкрите мислення, яке дозволяє їм досліджувати нові ідеї та методи навчання. У цьому контексті, фіксований настрій може перешкоджати вчителям у досягненні успіху в навчанні. Якщо вчителі вірять, що творчі таланти та здібності людини визначені заздалегідь, вони можуть вважати, що певні учні ніколи не зможуть досягти успіху в навчанні, що призведе до зниження мотивації та невдачі. Натомість вчителям потрібно мати гнучке мислення та вірити, що кожен учень може досягти успіху в навчанні, якщо їм надати необхідну підтримку та можливості для розвитку. Якість уроків значно покращується, коли учитель ставить за мету не просто дати знання, а й зрозуміти потреби, інтереси та рівень розвитку кожного учня. Учитель повинен бути готовий пристосуватися до індивідуальних потреб кожного учня, враховуючи їхній стиль навчання, попередні знання та рівень здібностей. Отже, якщо учитель прагне не тільки до передачі знань, але й до надання стимулу до навчання, то він може стати чудовим учителем, який надихне учнів на досягнення нових висот в навчанні та житті в цілому.

В останні десятиліття методи навчання зазнали суттєвих змін, і одна з цих змін полягає в переході від стилю навчання навчай-призначай-виконуй» до стилю «призначай-виконуй-навчай». Старий стиль навчання, передбачав, що вчитель передає знання учневі, призначає завдання і тестує його знання. Це означає, що учень є пасивним приймачем інформації, а вчитель є активним джерелом знань. Новий стиль навчання, передбачає, що учень має активну роль у своєму власному навчанні. Учитель призначає завдання, які вимагають від учнів самостійного розв'язання проблем, а потім допомагає їм зрозуміти, як це зробити. У цьому методі використовуються різні інтерактивні методи, які допомагають учням активно залучатися до процесу навчання, такі як дискусії, групова робота, проєкти, інтерактивні вправи тощо. Основна мета нового стилю навчання полягає в тому, щоб навчити учнів думати самостійно і розв'язувати проблеми, а не просто запам'ятовувати факти. Цей метод дозволяє учням бути активними учасниками у своєму власному навчанні, а також розвивати навички співпраці, комунікації та критичного мислення, що є важливими в житті поза школою.

Висновки і пропозиції. Отже, вчитель має вибрати найбільш відповідний інструмент для створення прогресивного, конструктивістського та гібридного середовища для викладання та навчання. Однак, вибір інструменту повинен залежати від цілей, потреб учасників та доступних ресурсів. Стійкість вчителя також є важливою, оскільки він повинен мати здатність управляти навчальним процесом, підтримувати мотивацію учасників та розвивати їхні знання та навички. Для цього вчитель повинен мати високий рівень професійної компетентності та вміння працювати з різними групами учнів. Крім того, вчитель повинен бути готовий до змін, оскільки навчальне середовище постійно еволюціонує та нові технології стають доступними. Важливо бути відкритим до нових ідей та методів, які можуть допомогти поліпшити процес навчання та заробітку. Отже, вчитель повинен мати гнучкість та високу професійну компетентність для створення успішного середовища викладання та навчання. Відданість і відчуття мети допомагають вчителю зосередитися на потребах учнів і бути спрямованим на досягненні конкретної мети. Контроль і віра у власні можливості допомагають вчителю зберігати контроль над ситуацією і впевненість у своїх знаннях та навичках, а виклик допомагає зберегти інтерес і мотивацію для досягнення поставленої мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі та з'ясуванні ролі вчителя у розвитку компетентностей учнів у 21 столітті, що пов'язано з практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в напрямі збалансованості її складників.

Список використаної літератури:

1. The Future of Jobs Report. World economic forum. 2020. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/771/77179/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
2. Higher education towards fourth industrial revolution: European and Ukrainian cases. Monograph. Dnipro, 2021. 68 p.
3. Prensky M. Digital natives, digital immigrants part 1. On the Horizon. 2001 Vol. 9. pp.1–6. URL: https://doi.org/10.1108/10748120110424816.
4. Bonk, C. The world is open: how web technology is revolutionizing education. 2011. USA: Jossey-Bass. URL: https://www.researchgate.net/publication/318755838_Bonk_C_J_2011_Prequel_and_Postscript_to_paperback_USA_version_and_Foreword_to_the_Chinese_Edition_The_World_is_Open_How_Web_Technology_is_Revolutionizing_Education_San_Francisco_CA_Jossey-Bass_a_Wiley
5. Sorden, S. Emerging trends in foreign language teaching with information and communication technologies. 2001. URL: http://www.slideshare.net/ssorden/emerging-trends-in-foreign-language-teaching-with-ict.
6. Orey, M. Definition of Blended Learning. University of Georgia. 2002. URL: https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
7. Paris, S., Paris, A. Classroom applications of research on self-regulated learning. 2001. *Educational Psychologist.* Vol.36. no.2 pp.89–101. URL: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
8. Ledward, B., Hirata, D. An overview of 21st century skills. Summary of 21st century skills for students and teachers. 2011. URL: https://www.academia.edu/6401875/LifeCollege_Teachers_Awareness_of_the_21st_Century_Learning_Themes_and_Skills_and_Its_Relation_to_Classroom_Teaching_and_Induction_Training
9. Dweck, C. Mindset: The difference between good teachers and great teachers. 2008. New York: Ballantine Books.

Lutsenko O., Seminikhyna N. Professional training of the future teacher in the context of the current education trends

Professional training of teachers is a crucial factor for the successful development of the country's society and culture. To achieve this goal, it is necessary to direct efforts to the constant renewal of pedagogical education, the development of new methods and teaching tools, and provide teachers with access to relevant knowledge and information. The digital society of the 21st century has significantly changed the requirements

for workplaces and employees. Industry 4.0 is an important trend in today's world and defines the future of the industry and the workforce. This revolution involves the use of various technologies, such as artificial intelligence, the Internet of Things, process automation, virtual reality, and others, which allow optimizing production processes and increasing productivity. However, the change in the approach to learning and work is not only related to technologies but also to cultural and psychological changes taking place in society. Employee requirements are increasing because technologies are becoming more complex and require special knowledge and skills.

Modern education is more focused on the student and his needs. The learner should be at the centre of the educational process, and the curriculum should be adapted to his needs and abilities. One of the critical elements of modern education is the possibility of interaction between students. Self-regulated learning is an essential element of an effective learning process because it helps students manage their learning and achieve higher results. The research aims to outline the current trends in education development and the peculiarities of teacher training and preparation for modern societal challenges. To achieve the goal, theoretical research methods were used – analysis, synthesis, interpretation, and generalization. Teachers need an adaptive mindset because modern education is constantly changing, so they must be ready for change and adapt quickly to new demands. Teachers should develop new teaching strategies and use new technologies to create practical lessons. Open thinking of the teacher allows for exploring new ideas and teaching methods. State policy should ensure high-quality professional training of teachers, mainly through the development of higher education, the creation of advanced training programs and other measures.

Key words: *modern education, future teacher, professional training, 21st-century education, digital society.*

УДК 364.4-053.2:342.7
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.13

Я. С. Мудрий
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Відповідно до Загальної декларації прав людини, кожна людина володіє правами і свободами з моменту її народження. Тому права дитини є категорією прав людини і витікають із гідності та неповторності кожної дитини як людської особистості.

Протягом усього періоду еволюції людства соціальний та правовий статус дітей характеризувався майже повною відсутністю їх громадянських прав. Перші спроби впровадження норм, які б регламентували міжнародний захист дітей, були зроблені Лігою Націй після Першої Світової війни – 26 вересня 1924 р. було прийнято Женевську Декларацію прав дитини. Вона містила п'ять програмних пунктів, і фактично визначала обов'язки дорослих щодо дітей. Після Другої Світової війни, 20 листопада 1959 р., Генеральною Асамблеєю ООН, в якості розширення Женевської декларації було проголошено нову Декларацію прав дитини. Порівняно з Женевською Декларацією 1924 року, вона була більш досконалою і широкою.

З часом рівень соціального та культурного розвитку суспільства, поява нових проблем становища дітей, показали, що нам необхідні певні правові документи, де б на основі юридичних норм було закріплено заходи та способи захисту прав дітей. Тому у 1989 році Генеральною Асамблеєю ООН приймається Конвенція ООН про права дитини, яка і до сьогодні є фундаментом для міжнародного захисту прав дитини.

Конвенція стала першим міжнародним документом, в якому найбільш широко закріплюються права дітей: не тільки економічні, соціальні та культурні, а й цивільні і політичні. На відміну від декларацій 1924 і 1959 років, Конвенція встановила чіткі правові норми. Ці норми обов'язкові для дотримання усіма державами, які її ратифікували.

Об'єктом діяльності по захисту прав дитини виступають різні категорії дітей, насамперед соціально незахищені діти. Суб'єктом діяльності із захисту прав дитини зазвичай виступає держава та різноманітні уповноважені нею установи. Соціальні педагоги навчальних закладів саме ті фахівці, котрі представляють інтереси дитини у разі загрозливих для неї умов перебування в сім'ї, ініціюють рішення про вилучення дитини з таких умов проживання, відстоюють інтереси дитини в суді, під час розлучень тощо.

Соціально-правовий захист полягає у системі соціально-правових заходів і гарантій за посередництвом державних органів, громадських організацій та соціальних педагогів щодо забезпечення реалізації й охорони прав і свобод дітей, які гарантовані законодавством України.

Ключові слова: *соціально-правовий захист, захист прав дітей, соціальний педагог, Декларації прав дитини, Конвенція ООН про права дитини.*

Постановка проблеми. У Преамбулі Декларації прав дитини від 20 листопада 1959 р. зазначено, що дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, зокрема належного правового захисту. Діти є найбільш вразливою категорією населення, які мають право на повноцінне життя, розвиток та захист від будь-якої форми насильства, знущання або дискримінації. У 1991 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, тим самим зобов'язавшись її виконувати. З того часу державна політика у сфері охорони дитинства, дотримання прав дітей реалізується з урахуванням змісту статей даної Конвенції та інших міжнародних документів. Проте за результатами державного та альтернативного звіту перед Комітетом ООН з прав дитини у Женеві зроблено загальний висновок – права дитини в Україні не дотримуються в повній мірі або порушуються у багатьох сферах дитинства. Дотримання прав дітей з інвалідністю, жертв різного виду насильства, дітей, постраждалих від військових дій – це неповний перелік тих категорій дітей, які потребують особливого правового захисту в сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціально-педагогічних умов реалізації прав дитини та соціально-правового захисту дітей відображено у працях З. Галковської, М. Несміянової; правового захисту й охорони здоров'я дітей у роботах Т. Бойченко, О. Вакуленко, Л. Сущенко; історія розвитку прав дітей досліджена В. Боцяновським, Л. Волинець, Р. Доватор, С. Соловйовим; підготовка фахівців щодо захи-

© Мудрий Я. С., 2023

сту прав дітей розкрита І. Ковчиною, Л. Міщик, Є. Рибінським.

Мета статті. Головною метою статті є висвітлити основні міжнародні документи із захисту прав дитини і окреслити сутність правового захисту дитинства в соціально-педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Стаття 1 Загальної декларації прав людини говорить, що: «Усі люди народжуються вільними і рівними в своїй гідності і правах». Кожна людина володіє правами і свободами з моменту її народження [1]. Тому права дитини є категорією прав людини і витікають із гідності та неповторності кожної дитини як людської особистості.

Протягом усього періоду еволюції людства соціальний та правовий статус дітей характеризувався майже повною відсутністю їх громадянських прав. Діти існували завжди, проте ставлення до дітей в історичній перспективі зазнало значних змін. З давніх часів і до сьогодення ставлення до дітей пройшло шлях від того, що батько є абсолютним володарем дитини, а виховання дітей – це дресирування, економічної цінності дітей, коли їх примушували працювати на фабриках нарівні з дорослими, твердження, що діти не мають прав, лише обов'язки, до усвідомлення того, що діти є повноправними співгромадянами, і права дітей визнаються в усьому світі.

Перші спроби впровадження норм, які б регламентували міжнародний захист дітей, були зроблені Лігою Націй після Першої Світової війни. Не зважаючи на те, що безпосередньо у Статуті Ліги Націй не було позицій, які б безпосередньо стосувалися захисту дітей, проте у рамках її діяльності були підписані угоди про припинення торгівлі жінками і дітьми. Але найбільш суттєвим документом щодо захисту дітей, прийнятим за підтримки Ліги Націй, стала Женевська декларація 1924 року.

На підставі проекту Еглантайн Джебб, британки, яка разом зі своєю сестрою Дороті Бакстон заснувала у Лондоні громадську організацію «Врятуйте дітей» для допомоги німецьким та австрійським дітям, які постраждали від час Першої світової війни, Генеральна Асамблея Ліги Націй 26 вересня 1924 р. прийняла Декларацію прав дитини, яка за місцем її прийняття має назву Женевської. Декларація містила всього п'ять програмних пунктів, і фактично визначала обов'язки дорослих щодо дітей. Не зважаючи на те, що декларація не була досконалим документом з погляду визначення термінів та механізмів реалізації її положень, проте саме вона поклала початок закріпленню прав дітей в міжнародно-правових актах, на її принципах будуються сучасні документи, що охороняють права дітей [2, с. 8].

Після Другої Світової війни, Організація Об'єднаних Націй, наступниця Ліги Націй, прийняла у 1948 році Загальну декларацію прав людини, де було зазначено, що діти є об'єктом особливого нагляду і допомоги [3, ст. 118].

20 листопада 1959 року в якості розширення Женевської декларації Генеральною Асамблеєю ООН було проголошено Декларацію прав дитини. Порівняно з Женевською Декларацією 1924 року, Декларація 1959 року була більш досконалою і широкою. Вона мала вже 10 декларативних статей, які торкалася не тільки життєвих потреб дитини, але й її потреби у любові та розумінні; наголошувала на необхідності зберігати єдність родини, до- та післяпологової допомоги матері і дитині; проголошувала право на ім'я і національність. Крім того, передбачала обов'язкову і безкоштовну початкову освіту, заборону дитячої праці до певного віку, право дитини на гру і творчість [4].

Це були 10 соціальних й правових принципів, які значно вплинули на політику, справи уряду і людей в усьому світі. Однак декларація (лат. Dekclaratia – проголошення) – не зобов'язує, не має певної обов'язкової сили, це лише рекомендація. Декларація прав дитини 1959 р. є документом «soft law» і з формально-юридичного погляду не є тим жорстким правом, яке зобов'язує державу діяти у певний спосіб.

З часом рівень соціального та культурного розвитку суспільства, поява нових проблем становища дітей, показали, що закріплення тільки принципів забезпечення прав дітей недостатньо. Були необхідні документи, де б на основі юридичних норм було закріплено заходи та способи захисту прав дітей. Як наслідок, у 1974 році приймається Декларація про захист жінок і дітей у надзвичайних обставинах і в період збройних конфліктів, а у 1986 році – Декларація про соціальні і правові принципи, що стосуються захисту і добробуту дітей, особливо при передачі дітей на виховання та їх всиновлення на національному та міжнародному рівнях.

20 листопада 1989 року Генеральною Асамблеєю ООН приймається Конвенція ООН про права дитини, яка і до сьогодні є фундаментом для міжнародного захисту прав дитини.

На відміну від декларацій 1924 і 1959 років, Конвенція встановила чіткі правові норми. Ці норми обов'язкові для дотримання усіма державами, які її ратифікували. Конвенція стала першим міжнародним документом, в якому найбільш широко закріплюються права дітей: не тільки економічні, соціальні та культурні, а й цивільні і політичні. Головна ж ідея Конвенції полягає у тому, що діти – це не маленькі дорослі із маленькими правами, а повноправні члени суспільства, які мають, окрім багатьох прав дорослих, і свої особливі права, – право на гру, на сімейне виховання, на спілкування з однолітками. У Конвенції втілено прогресивний погляд, що дитинство – це не лише

підготовка до дорослого життя, але й важливий і самоцінний етап життя людини [5].

В основі Конвенції про права дитини лежать чотири керівних принципи, або загальні вимоги до виконання всіх прав, що закріплені у цій Конвенції:

Принцип 1: Недопущення дискримінації (стаття 2).

Принцип 2: Врахування інтересів дитини (стаття 3).

Принцип 3: Право на життя, виживання і розвиток (стаття 6).

Принцип 4: Повага до поглядів дитини (стаття 12).

Структурно Конвенція про права дитини складається із 54 статей, які згруповані у 3 частини.

Частина перша Конвенції передбачає права дітей, які можна об'єднати у 4 категорії:

1. Керівні принципи – загальні вимоги до всіх прав: визначення поняття «дитина» (стаття 1), недискримінація (стаття 2), найкращі інтереси дитини (стаття 3), право на життя, виживання і розвиток (стаття 6), а також повага до поглядів дитини (стаття 12).

2. Права виживання і розвитку – базові права на життя, виживання і розвиток потенціалу дитини: захист прав (стаття 4), право на керівництво з боку батьків (стаття 5), право на виживання і розвиток (стаття 6), право на реєстрацію, ім'я, громадянство, піклування (стаття 7), право на збереження індивідуальності (стаття 8), право на зв'язки з батьками (стаття 9), право на возз'єднання сім'ї (стаття 10), свобода думки, совісті та релігії (стаття 14), відповідальність батьків і державна підтримка (стаття 18), права дитини, яка позбавлена сімейного оточення (стаття 20), права дітей-біженців (стаття 22), права дітей з розумовими або фізичними вадами (стаття 23), право на охорону здоров'я та лікування (стаття 24), періодична оцінка лікування, наданого дитині (стаття 25), право на соціальне забезпечення (стаття 26), право дитини на належний рівень життя (стаття 27), право на освіту (стаття 28) і цілі освіти дитини (стаття 29).

3. Права безпеки – захист від шкоди: захист прав (стаття 4), захист від викрадення (стаття 11), захист від будь-яких проявів насильства (стаття 19), захист дитини, яка позбавлена сімейного оточення (стаття 20), усиновлення (стаття 21), захист дітей-біженців (стаття 22) і дитяча праця (стаття 32).

4. Права на участь – права активно висловлювати свою позицію: захист прав (стаття 4), повага до поглядів дитини (стаття 12), право вільно висловлювати свої думки (стаття 13), свобода думки, совісті та релігії (стаття 14), право на свободу асоціацій (стаття 15), право на приватність (стаття 16) і право на доступ до інформації (стаття 17).

Частина друга Конвенції запроваджує контрольний механізм за дотриманням Конвенції – Комітет по правах дитини. Комітет по правах дитини приймає загальні коментарі, які формально не мають обов'язкової юридичної сили, однак сприймаються учасниками Конвенції про права дитини 1989 р. як авторитетні коментарі та рекомендації.

Частина третя Конвенції містить формальні умови про набрання нею чинності [6].

Держави, які ратифікували Конвенцію, кожні 5 років звітують Комітету ООН з прав дитини про те, які кроки робляться для забезпечення захисту прав дитини, які труднощі виникають при реалізації положень Конвенції, які шляхи подолання цих проблем. На основі цієї інформації Комітет з прав дитини готує експертну оцінку та рекомендації для кожної держави: на що варто звернути особливу увагу, які проблеми необхідно вирішувати в першу чергу, які методи їх вирішення тощо. Крім цього, діалог між міжнародним експертним співтовариством, міжнародними та національними організаціями з захисту прав дітей ведеться за рамками ООН – на спеціальних міжнародних зустрічах.

Не менш важливими щодо захисту прав дітей є створення та функціонування таких міжнародних організацій як Дитячий фонд ООН (1946 р.) ЮНІСЕФ – міжнародна міжурядова організація, Міжамериканський Інститут дитини в США (1919 р.); Всесвітня рада з питань обдарованих і талановитих дітей в Англії (1975 р.); Міжнародна федерація дитячої співдружності в Норвегії (1948 р.); Міжнародний комітет дітей і юнаків у Женеві (1957 р.); Європейське Бюро з питань дітей і молоді (1949 р.) та інші.

Об'єктом діяльності по захисту прав дитини виступають насамперед соціально незахищені категорії (діти вулиці, соціальні сироти), діти з девіантною поведінкою, обдаровані, діти з інвалідністю та діти, які потрапили у скрутні життєві обставини. Суб'єктом діяльності із захисту прав дитини зазвичай виступає держава та різноманітні уповноважені нею установи (міністерства, комітети, управління, місцеві органи влади тощо), або окремі установи, які діють у певних сферах життя (лікарні, школи, інтернати, притулки), благодійні фонди, недержавні організації.

У школі, яка займає значне місце у житті кожної дитини, захист їх прав – це питання, яке перебуває у постійному фокусі діяльності працівників психологічної служби – практичного психолога і соціального педагога. Якщо психологи забезпечують дотримання прав дитини в частині захисту від психологічного насильства, соціальні педагоги – всі права, які пов'язані з соціальною сферою життєдіяльності дитини. Крім цього, останні представляють інтереси дитини в органах і службах у справах дітей, судах, що вимагає посиленої орієнтації в частині міжнародного, а особливо національного законодавства. Соціальні педагоги навчальних закладів саме ті фахівці, котрі пред-

ставляють інтереси дитини у разі загрозливих для неї умов перебування в сім'ї, ініціюють рішення про вилучення дитини з таких умов проживання, відстоюють інтереси дитини в суді, під час розлучень. За останні 10 років в українське законодавство було імплементовано низку міжнародних нормативно-правових актів. На сьогодні більшість фахівців залишаються необізнаними у сфері застосування норм міжнародного і національного законодавства у питаннях захисту прав дитини. Військові дії на території України та велика кількість внутрішньо переміщених дітей поставили нові виклики перед соціальними педагогами як спеціалістами психологічної служби системи освіти [7, с. 15].

Виконання захисної функції соціальним педагогом не можливе без досконалого знання нормативно-правової бази.

Головний законодавчий акт, який імплементує положення Конвенції про права дитини від 20 листопада 1989 р. – це Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. Саме у ньому визначено основні права дитини, передбачені у Конвенції про права дитини [8].

Забезпечуючи захист дитини, соціальний педагог надає різні соціальні послуги. Законом України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 р. визначено, що соціальні послуги – це комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги з метою покращення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації й повернення до повноцінного життя.

Сімейний Кодекс України, Основи законодавства про охорону здоров'я, закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» та інші кодекси, законодавчі та підзаконні акти регулюють порядок взаємовідносин у суспільстві щодо народження, утримання, виховання дитини, надання їй всебічної допомоги, можливостей розвитку тощо. Функцію захисту конституційних прав та свобод громадян, у тому числі й неповнолітніх, покладено на судову владу [9, с. 49].

Соціально-правовий захист на нашу думку, полягає у системі соціально-правових заходів і гарантій за посередництвом державних органів, громадських організацій та соціальних педагогів щодо забезпечення реалізації й охорони прав і свобод дітей, які гарантовані законодавством України.

Висновки і пропозиції Правовий захист дитинства в соціально-педагогічній діяльності, це система державно-правових гарантій забезпечення дитині охорони її прав, яка включає в себе комплекс юридичних норм і організаційних заходів регуляційного та захисного характеру. Отже, охорона дитинства в діяльності соціального педагога, окрім елементів педагогічного, містить заходи соціального й правового характеру. Це обумовлює здійснення захисту прав та інтересів дітей як складного комплексу взаємообумовлених і взаємопов'язаних заходів, форм, методів і прийомів роботи, що в єдності визначають специфіку й технологію цієї діяльності, соціального педагога. Подальшого вивчення потребує проблема вдосконалення механізму реалізації соціально-педагогічного правового захисту дітей.

Список використаної літератури:

1. Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
2. Збірник навчальних текстів курсу «Захист та забезпечення прав дітей та молоді груп ризику» / С. Буров, О. Гатіятуллін, Р. Коваль, А. Кориневич, О. Лазаренко, П. Пархоменко, О. Темченко, Г. Янова. К. : ПП «Видавництво «Сучасний письменник», 2015. 52 с.
3. Державна доповідь про становище дітей України за підсумками 1997р. К., Академпрес, 1998. 180 с.
4. Декларація прав дитини (Принята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р.). URL: https://www.content.net.ua/registration/content/ua3878/pages/f33823.html
5. Левченко Катерина. Двадцять років Конвенції ООН про права дитини. URL: https://khpg.org/1258983351
6. Конвенція про права дитини. Електронний ресурс. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021
7. Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу : [метод. рек.] / авт. кол. за. ред.: Ю. А. Луценка, В. Г. Панка. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 73 с.
8. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14
9. Савельєва Н.М. Основи соціально-правового захисту особистості: Навчальний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Полтава: ПДПУ, 2008. 268 с.

Mudryi Ya. Protection of children's rights as a socio-pedagogical problem

According to the Universal Declaration of Human Rights, every person has rights and freedoms from the moment of birth. Therefore, the rights of the child are a category of human rights and stem from the dignity and uniqueness of each child as a human being.

Throughout the entire period of human evolution, the social and legal status of children was characterized by the almost complete absence of their civil rights. The first attempts to implement norms that would regulate

the international protection of children were made by the League of Nations after the First World War – on September 26, 1924, also was adopted the Geneva Declaration of Children's Rights. It contained five program points, and actually determined the responsibilities of adults towards children. After the Second World War, on November 20, 1959, a new Declaration of Children's Rights was announced by the UN General Assembly as an extension of the Geneva Declaration. Compared to the Geneva Declaration of 1924, it was more perfect and detailed.

Over a period of time, the level of social and cultural development of society, the emergence of new problems of children's situation, showed that we need certain documents in which measures and methods of protecting children's rights would be determined. Therefore, in 1989, the UN General Assembly adopted the UN Convention of Children's Rights, which is still the foundation for the international protection of children's rights.

The Convention became the first international document in which children's rights are most widely enshrined: not only economic, social and cultural, but also civil and political ones. Unlike the Declarations of 1924 and 1959, the Convention established clear legal norms. These norms are mandatory for compliance by all states that have ratified it.

The object of activity for the protection of children's rights is various categories of children, in the first place – socially disadvantaged children. The subject of activities for the protection of children's rights is usually the state and various institutions which are authorized by it. Social teachers of educational institutions are precisely those specialists who represent the interests of the child in the case of dangerous living conditions in the family, they can initiate the decision to remove the child from such living conditions, defend the interests of the child in the court, during divorces, etc.

Social and legal protection consists of a system of social and legal measures and guarantees through the mediation of state bodies, public organizations and Social teachers to ensure the realization and protection of children's rights and freedoms, which are guaranteed by the legislation of Ukraine.

Key words: *social and legal protection, protection of children's rights, Social teachers, Declaration of Children's Rights, UN Convention of Children's Rights.*

УДК 001(063):378,4 (Укр)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.14

І. В. Савченко
https://orcid.org/0000-0001-5211-1720
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

Е. І. Семенець
https://orcid.org/0000-0003-3075-8480
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасне українське суспільство характеризується відкритістю своїх навчальних закладів для студентів, які приїжджають за обміном для розширенням простору спілкування з представниками світових держав як в галузі професійної діяльності, так і з метою реалізації духовних потреб. У зв'язку з цим, однією з тенденцій, що представлена зараз освітньою парадигмою є висування комунікативних освітніх дисциплін, у тому числі і різних іноземних мов, які ставлять у розряд пріоритетних та впливають на знання та вміння студентів. Педагогічна інтерпретація іншомовної комунікації передбачає розвиток здатності розпізнавати загальне та відмінне між рідною та іншою культурою з метою розвитку властивостей міжкультурно-орієнтованої особистості, що характеризується загальним баченням світу та толерантним менталітетом нашої країни. У статті проведено аналіз проблеми підготовки фахівців, які володіють іншомовною комунікативною компетенцією з метою ділового, наукового та особистого спілкування, що зумовлює необхідність створення системи педагогічного забезпечення процесу навчання іноземної мови. Проаналізовано понятійний апарат, пов'язаний з базовим поняттям «професійна комунікативна компетенція», зокрема розкрито сутність таких понять як «спілкування», «комунікація», «компетенція», «педагогічна технологія», «метод навчання». Розглянуто педагогічні технології, які формують іншомовну професійно-комунікативну компетенцію студентів та виступають як організуюча форма процесу навчання іноземних мов. Зазначено, що професійно-орієнтовані педагогічні технології навчання сприяють якісним змінам у системі вищої освіти, результатом є оволодіння студентами професійно-комунікативної компетенції, тобто здатність активно та творчо брати участь у спілкуванні при навчанні іноземної мови. Встановлено, що активізація мотиваційної та пізнавальної діяльності студентів досягається шляхом використання індивідуальних робочих програм, як корекційного характеру, так і програм для просунутих у мовному плані студентів, які навчаються на факультативних курсах з інтенсивних методик. В процесі реалізації засобів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції в закладах вищої освіти студенти отримають нові професійно значущі знання, усвідомлюють практичну значущість вивчення англійської мови, набувають вміння використовувати мовні навички у практичній діяльності (написання курсових та дипломних робіт, рефератів, доповідей на конференціях та повідомлень на семінарських заняттях).

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетенція, процес навчання, іноземна мова, професійно-орієнтовані педагогічні технології, активізація мотиваційної та пізнавальної діяльності студентів.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство характеризується відкритістю своїх навчальних закладів для студентів, які приїжджають за обміном для розширенням простору спілкування з представниками світових держав як в галузі професійної діяльності, так і з метою реалізації духовних потреб. У зв'язку з цим, однією з тенденцій, що представлена зараз освітньою парадигмою є висування комунікативних освітніх дисциплін, у тому числі і різних іноземних мов, які ставлять у розряд пріоритетних та впливають на знання та вміння студентів. Педагогічна інтерпретація іншомовної комунікації передбачає розвиток здатності розпізнавати загальне та відмінне між рідною та іншою культурою з метою розвитку властивостей міжкультурно-орієнтованої особистості, що характеризується загальним баченням світу та толерантним менталітетом нашої країни. Маючи великий освітній потенціал, вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, крім вирішення завдань розвитку особистості є ресурсом систематичного поповнення професійних знань та розвитку комунікативних умінь та навичок. Стратегія вдосконалення змісту та методів викла-

© Савченко І. В., Семенець Е. І., 2023

дання іноземної мови передбачає вироблення цілісного підходу до вирішення поставлених завдань на основі теоретичного підґрунтя та експериментальної перевірки технологій навчання. При запропонованому різноманітті методів навчання іноземної мови виникає проблема вибору в сучасних технологіях та їх оцінки з погляду перспектив вирішення завдань щодо формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів в закладах вищої освіти.

Досліджуючи стандарти вищої професійної освіти за останні роки, слід відзначити зростання вимог до володіння студентами іноземною мовою в закладах вищої освіти лише у плані вміння добувати професійну інформацію, а й вміння обмінюватися нею на зрозумілому реципієнтам рівні. При цьому, аналіз таких умінь у практичних умовах дозволяє відзначити недостатній рівень сформованості комунікативних навичок. У цьому випадку з'являється необхідність організації процесу навчання іноземної мови, у рамках якого повинна здійснюватися інтеграція дидактичних, психологічних, лінгвістичних та методичних засобів, які сприятимуть більш успішному формуванню вміння спілкування з науковою та художньою літературою, інформаційним фондом, встановлення професійних контактів з університетами інших країн. Відповідно до вищезазначеного, виникає необхідність у реформуванні змісту освіти: розроблення засобів систематичного оновлення змісту на всіх рівнях вивчення іноземної мови; зміцнення зв'язків професійної освіти з практикою в інших країнах; впровадження методів навчання, які направленні на практичні мовні навички; забезпечення базовими знаннями та підготовкою студентів до основних напрямів застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в галузі освіти.

Забезпечення високої комунікативної іншомовної підтримки студентів передбачає вільне володіння іноземною мовою та етикою спілкування на різних рівнях. У немовному закладі вищої освіти така політика пов'язана з вирішенням проблеми забезпечення необхідного рівня якісної мовної підготовки майбутнього фахівця та створення цілісної системи мовної підготовки для немовного закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції визначив наявність різних напрямів її дослідження. Державні освітні стандарти всіх ланок системи професійної освіти в якості обов'язкової включають іншомовну дисципліну, метою якої є формування і розвиток комунікативної компетенції майбутнього фахівця, а саме учасника професійного спілкування іноземною мовою в сфері науки, техніки, виробництва і освіти. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції полягає у володінні іноземною мовою, яка дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів і подальшої професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Проблематика професійної іншомовної освіти, зокрема комунікативна компетенція досліджувалась вітчизняними та зарубіжними вченими І. І. Антоненко [1], О.В. Безкоровайна [2], С. В. Козак [3], Т. О. Мороз [4], М. Г Прадівлянний [5], А. Ю. Руденко [6] та інші. В роботі [7] автором наголошується, що іншомовна професійна компетентність – це володіння індивідом необхідною базою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості. Під комунікативною діяльністю у роботі [8, с. 430] розуміється «знання мови, рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, засобами комунікативного менеджменту, інструментарієм Інтернет-технологій, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. У зв'язку з різноманітністю наукових визначень щодо питання формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції залишається відкритим та потребує подальших розробок.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо опрацьованим залишається питання використання теоретико-методичного підґрунтя засобів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів в закладах вищої освіти. Огляд наукових досліджень з формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції виявили протиріччя між вимогами стандарту вищої освіти щодо вивчення іноземної мови, що має об'єктивну необхідність володіння випускниками немовних закладів вищої освіти навичками іншомовної комунікації та відсутністю теоретично-методичного підґрунтя системи формування професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Зокрема, розглядаючи з теоретичної точки зору – це проблема методичного обґрунтування педагогічних технологій, що сприяє формуванню іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Однак, з практичної точки зору – це проблема визначення змісту, засобів комунікативної підготовки з іноземної мови, реалізація яких забезпечує становлення професійної компетенції студентів. Проте проведення даних досліджень повинно бути динамічним та змінюватися відповідно до реалій суспільного розвитку. Сучасне середовище вищої освіти вимагає формування нових теоре-

тико-методичних засобів іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів в закладах вищої освіти та визначення особливостей їх реалізації.

У зв'язку з цим ***метою статті*** є розробка теоретико-методичного підґрунтя засобів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методичне підґрунтя засобів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів розглядається з філософської, психологічної та педагогічної складової. Для створення педагогічної системи забезпечення процесу формування професійно-комунікативного спілкування студентів іноземною мовою необхідно використовувати методичні апробовані алгоритми навчальної діяльності, які відповідають об'єктивним законам пізнання. Відповідно, необхідно розробити спеціальні педагогічні технології для формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції, врахувати фактори, умови та передумови ефективності її використання. Педагогічна технологія сприймається як проект системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, яка спрямована на досягнення цілей освіти та розвитку особистості кожного студента. Вважаємо за доцільне проаналізувати понятійний апарат, пов'язаний з базовим поняттям «професійно-комунікативна компетенція», зокрема розкрити сутність таких понять як «спілкування», «комунікація», «компетенція», «педагогічна технологія», «метод навчання».

Найчастіше в загальному значенні спілкування розглядається з одного боку, як процес, що сприяє спільності людей, який визначає основний принцип людського існування, а з іншого боку, як процес обміну інформацією та встановленням взаєморозуміння між людьми. Зокрема, комунікацію трактують як зв'язок або повідомлення інформації, яка виступає засобом організації цього спілкування. Необхідним кваліфікаційним базисом випускника в Україні у закладах вищої освіти стає формування комунікативної компетентності, тобто оволодіння сукупністю знань, умінь та навичок, що дозволяють фахівцю кваліфіковано судити про явища у певній сфері діяльності. Компетенція складає саму сферу діяльності, в якій певна особа має пізнання та досвід. Слід зауважити на визначенні педагогічної технології як сукупності знань про засоби відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання. Безпосередньо метод навчання виступає як система послідовних дій, що забезпечує засвоєння змісту освіти. Він сприймається як засіб передачі знань, засобів, прийомів та дій викладача, які повинні бути спрямовані на досягнення цілей освіти, як сукупність координованих прийомів викладання за допомогою яких студенти опановують отримані знання, вміння та навички у професійній діяльності. Таким чином, професійна комунікативна компетенція відбувається завдяки використанню викладачем педагогічних технологій, які позитивно впливають на студентів з метою розвитку професійної мовної компетенції.

Професійні педагогічні технології навчання нового покоління сприяють якісним змінам у системі вищої освіти та сприяють оволодінню студентами професійно-комунікативною компетенцією, тобто здатністю активно та творчо брати участь у спілкуванні при навчанні іноземної мови. Усі нові комунікативні технології формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції розраховані як на моно, діалогове, а й полілогове навчання. Призначення таких технологій полягає в тому, щоб сформувати свідоме ставлення до засобів навчальної діяльності. Спілкування, яке становить професійну діяльність, являє собою складний процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності та включає обмін інформацією, її сприйняття та розуміння Діалогічне та полілогове професійно значуще спілкування суб'єктів є умовою включення особистості в професійну діяльність, умовою рефлексії та породження мотиву реалізації цієї діяльності. Залучення студентів до діалогічного спілкування, повинно бути побудоване на професійній тематиці спілкування, що є невід'ємною умовою формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції [9, 10]. Таким чином, організація навчального процесу, орієнтована на формування комунікативної компетенції, яка повинна здійснюватися шляхом особистісно-орієнтованої взаємодії учасників навчання, що спирається на професійний контекст матеріалу, який вивчається, зокрема, саме такий підхід сприяє розвитку творчої ініціативи майбутніх фахівців.

Основні проблеми, пов'язані з розвитком іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів, які обумовлені, головним чином, невідповідністю теоретичного характеру одержуваних знань реального змісту професійної праці. Формування комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови є можливим при усуненні цієї проблеми шляхом створення на заняттях варіативних ситуацій, що націлені на підвищення якості професійної діяльності [3, 4]. У створюваних викладачем ситуаціях професійного характеру відбувається моделювання соціального та предметного змісту майбутньої професійної діяльності, що допомагає студентам усвідомити її сутність і вимоги та побудувати образ професіонала, здатного ефективно виконувати цю діяльність, співвіднести його з образом власного «Я» та розробити стратегію дій, спрямовану на досягнення

бажаного результату. Виходячи зі специфіки навчання іноземної мови в немовному закладі вищої освіти, у найкоротші терміни (в основному за 4 семестри) студенти можуть опанувати техніку читання та перекладу спеціалізованої літератури, а також володіти прийомами спілкування іноземною мовою не лише на рівні побутової лексики, а й професійної проблематики, що можна віднести до критерій ефективності формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Однак, можна побачити, що найслабшою ланкою навчальної діяльності студентів є комунікативна підготовка. Спочатку необхідно визначити рівень компетенції кожного студента, а потім простежити динаміку кількісних та якісних змін, які відбуваються у сфері іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів. Відповідно, можна використовувати такі методи навчання як спостереження, анкетування, порівняльний аналіз отриманих результатів, методи експертних оцінок та ранжирування.

Більшість досліджень свідчать, що основним мотивом вивчення іноземної мови у студентів – це мотивація отриманого результату. Відсутність цього мотиву на початковій стадії навчання призводить до закріплення негативного ставлення до іноземної мови. Відповідно, щоб допомогти студенту подолати психологічний бар'єр перед іноземною мовою викладачу необхідно сприяти прагненню розвитку комунікативних мовних навичок. На початку навчання домінують мотиви, що характеризують ставлення до іноземної мови як до об'єкта знань, які мають більш загально-розвиваючий характер. Наприкінці другого семестру в ієрархії мотивів переважає вже пізнавальний інтерес до знань за спеціальністю. Ця тенденція зберігається й у наступний період навчання. Слід зазначити, що у системі мотивів пізнавальний інтерес є найменш схильний до впливу побічних факторів мотивів. Вважається, якщо викладач надає студентам завдання, які на рівень вище їх знань, вони цілеспрямовано обирають ті завдання, що підвищують їх знання та провокують інтерес в групі з переважним мотивом «пізнавальний інтерес». Без урахування мотиваційної сфери особистості, успішність будь-яких методичних прийомів при навчанні іноземної мови представляється дуже проблематичною. Пізнавальний інтерес, як мотив вивчення дозволяє реально оцінити кінцевий результат навчання іноземної мови.

Дослідження та досвід науково-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти підтверджує, що на успішне засвоєння знань студентами впливає мотивація навчальної діяльності. Якщо проводити аналіз ранжирування сфери життєдіяльності кожного студента, то робота займає лише четверте місце, а можливість поглиблення своєї освіти, саморозвиток, творчість, які здаються на перший погляд пріоритетними цінностями, не зайняли провідних позицій у шкалі цінностей. Якщо ціннісні орієнтири є стимулом роботи особи над собою, а рівень самооцінки служить показником рефлективності навчальної діяльності студента, тому завищена або занижена самооцінка не сприяє адекватному сприйняттю та оцінці ні своєї діяльності, ні діяльності однокурсників. Для виявлення адекватності самооцінки рівня комунікативної компетенції можна використовувати метод експертних оцінок та спостереження, що є дуже популярним у сучасному середовищі. До основних критерій комунікативної компетентності відноситься характер виконання завдань щодо володіння іноземною мовою, що відрізняються за рівнем самостійності та творчості. У таких завданнях не сформовані методи роботи з текстом, їх навчальні дії будуються на репродуктивному відтворенні інформації. Самостійно та творчо подаючи свої дії, студенти відрізняються оригінальністю та незалежністю суджень [11].

Введення у навчальний процес гнучких плюралістичних програм з дисципліни «Іноземна мова» дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, а й змінити картину особистої зацікавленості та самостійності при виконанні як аудиторних, так і позааудиторних форм роботи. Активізація мотиваційної та пізнавальної діяльності студентів досягається шляхом використання індивідуальних робочих програм, як корекційного характеру, так і програм для просунутих у мовному плані студентів, які навчаються на факультативних курсах з інтенсивних методик. Виявлення мотивації та рівня сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетенції у студентів надає можливість шляхом певної формуючої моделі домогтися виникнення професійно-орієнтованої мотивації студентів, яка досягається за рахунок вищого рівня володіння іноземною мовою [12]. Комунікативна компетенція передбачає передусім професійну спрямованість змісту мовної освіти та диференційований підхід у ході формування іншомовної компетенції.

Проведене дослідження показало, що активізація навчальної мовної діяльності студентів досягається шляхом насичення змісту вивченого матеріалу професійно-ціннісними смислами, впровадження педагогічних технологій та сучасних методів навчання, що сприяють цілеспрямованому формуванню іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Сучасні вимоги до практичного володіння іноземною мовою у немовних закладах вищої освіти змусили викладачів сформувати нову мету та завдання мовного навчання, створити необхідні навчальні програми та посібники, пристосовані до спеціалізації освіти, які ефективно будуть впливати на розвиток знань студентів. Програма, яка розробляється для сту-

дентів передбачає запровадження спеціальних тематичних курсів, реалізація соціокультурного аспекту освіти, впровадження творчих елементів вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови, яка включає методичні підходи в системі багаторівневого навчання, а саме проблемно-пошукове та професійно-рольове навчання, вирішення ситуаційних завдань, використання інтеграційних, інформаційних та комп'ютерних технологій, що спираються на теорію послідовних дій та навчання. В свою чергу, студенти пристосовуються до нових методів та засобів навчання, які надають можливість виконувати завдання різного рівня, розвиваючи свої здібності та професійно-комунікативні компетенції.

У сучасному середовищі іншомовна професійно-комунікативна компетенція є здатністю студентів аналізувати мовні визначення, закономірності, порівнювати та узагальнювати їх; виокремлювати основні та другорядні особливості; за допомогою мовленнєвої здібності виражати свої емоції щодо запропонованої ситуації, робити припущення, які допоможуть розв'язати проблемну ситуацію; доводити або спростовувати власні та чужі думки, позицій; використовувати власний досвід та критично оцінювати свої й чужі висловлювання.

Висновок. Отже, перед закладами вищої освіти постійно стоїть завдання пошуку ефективних технологій навчання іноземної мови, що орієнтує майбутніх фахівців на додаткове вивчення нового матеріалу і отримання знань у нових постійно змінюючих умовах, що підвищує їх соціальну та професійну мобільність. Вирішенню поставленого завдання сприятиме інтенсифікація процесу навчання, основними педагогічними умовами якої є підвищення мотивації студентів, розвиток навичок навчальної праці, технологізація процесу навчання, вдосконалення змісту мовної освіти, застосування методів, форм, засобів та прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, підвищення професійної майстерності викладача.

Сучасна дійсність визначає необхідність подолання мовних комунікативних бар'єрів не лише на побутовому, а й на професійному рівні, тому підготовка висококваліфікованого фахівця включає дотримання певних умов у закладах вищої освіти, найважливішою умовою стає іншомовна професійно-комунікативна компетенція, яка має здійснювати перелік завдань шляхом логічно обґрунтованих алгоритмів. Сучасні вимоги до практичного володіння іноземною мовою змусили систему вищої освіти переосмислити цілі навчання, створити необхідні програми та навчальні посібники залежно від спеціалізації студента. Робота у цьому напрямі дозволила визначити шкалу рівня знань студентів, яка близька до існуючих міжнародних стандартів. До найважливіших проблем, що вимагають подальшого вивчення, слід віднести розробку теоретичних засад впровадження педагогічної технології формування комунікативної компетенції у педагогічну практику, а також дослідити педагогічні умови ефективності функціонування цієї технології. Дані таких досліджень вказують на необхідність використання моделі профілювання навчання студентів іноземної мови як фактора оптимізації їхньої професійної компетенції та підтверджують гіпотезу про те, що розвиток професійної компетенції буде ефективним, якщо спроектовано та методологічно обґрунтовано модель навчання іноземної мови, розроблено відповідні технології, виявлено умови впровадження педагогічних технологій для формування професійної іншомовної компетенції.

Отже, в процесі реалізації засобів формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції в закладах вищої освіти студенти отримають нові професійно значущі знання, усвідомлюють практичну значущість вивчення англійської мови, набувають вміння використовувати мовні навички у практичній діяльності (написання курсових та дипломних робіт, рефератів, доповідей на конференціях та повідомлень на семінарських заняттях).

Список використаної літератури:

1. Антоненко І. І. Формування професійної іншомовної комунікативної компетенції у студентів ВНЗ. URL: http://modernconf.fl.kpi.ua/uk/node/74 (дата звернення: 10.02.2023).
2. Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. Вивчення іноземних мов у вишах у світлі сучасних європейських тенденцій. URL: http://www.nniif.org.ua/File/12bovaak.pdf (дата звернення: 10.02.2023).
3. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 20 с.
4. Мороз Т. О. Формування іншомовної професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців. Соціум. Наука. Культура. (28-30.01.2014). URL: http://int-konf.org/konf012014/688-k-p-n-moroz-t-o-formuvannya-nshomovnoyi-profesynoyi-kompetentnost-u-proces-pdgotovki-maybutnh-fahvcv.html (дата звернення: 10.02.2023).
5. Прадівлянний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професій-

ної освіти». Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 20 с.
6. Руденко А. Ю. Щодо сучасних підходів до формування мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/52_Rudenko.htm. (дата звернення: 10.02.2023).
7. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Вісник Львів. 2008. № 24. С. 53-63.
8. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. 2010. 560 с.
9. Коваль Л. М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англомовної професійно-орієнтованої мовної компетенції. Науковий вісник НЛТУ України. 2010. Вип. 20.4. С. 318-321.
10. Москалюк В. О. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти. URL: https://vseosvita.ua/library/dopovid-na-temu-innovacijni-tehnologii-navcanna-pripidgotovci-kvalifikovanih-robitnikiv-v-sistemi-profesijno-tehnicnoi-osviti126059.html (дата звернення: 10.02.2023).
11. Шмідт Ю. О. Місце іншомовної комунікативної компетентності в системі підготовки військових фахівців. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2011. Вип. 90. С. 112-116.
12. Когут І. В. Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Освітологічний дискурс, 2015, № 4 (12). С. 85-97.

Savchenko I., Semenets E. Theoretical and methodological substantiation of means of forming foreign language professional and communication competence of the students in institutions of higher education

Modern Ukrainian society is characterized by the expansion of the space for communication with representatives of the world states both in the field of professional activity and for the purpose of fulfilling spiritual needs. In this regard, one of the trends presented by the current educational paradigm is the promotion of communicative educational disciplines, including various foreign languages which are prioritized. Pedagogical interpretation of foreign language communication involves the ability development for recognizing the common and different between the native and other cultures in order to develop the properties of the inter-culturally oriented personality.

The article analyzes the problem of training specialists with foreign language communicative competence for the purposes of business, scientific and personal communication which leads to the need to create a system of pedagogical support for the process of teaching a foreign language. It is revealed the conceptual apparatus associated with the basic concept of "professional communicative competence" and it is analyzed, in particular, the essence of such concepts as "communication", "competence", "pedagogical technology", "teaching method". It is considered the pedagogical technologies that form foreign language professional and communicative competence of the students and act as the organizing form of the foreign language learning process. It is established that the activation of the students' motivational and cognitive activities through the use of individual work programs both of a corrective nature and programs for advanced linguistically speaking students studying in the optional courses on intensive methods.

Professionally oriented pedagogical learning technologies contribute to qualitative changes in the system of higher education, the result is the students' mastery of professional and communicative competence, that is, the ability to actively and creatively participate in communication while learning a foreign language. In the process of implementing tools for the formation of foreign language professional and communicative competence the students in higher education institutions will receive new professionally significant knowledge, realize the practical significance of learning English, acquire the ability to use the language skills in practical activities (for writing course and diploma theses, abstracts, reports at conferences and messages at seminar classes).

Key words: *foreign language communicative competence, learning process, foreign language, professionally oriented pedagogical technologies, activation of students' motivational and cognitive activities.*

УДК 37.111.11
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.15

Л. Г. Тарабасова
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

О. Б. Хомич
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Л. В. Клімова
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Н. А. Міхіна
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

І. А. Мазур
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

ЕМОЦІЙНО РОЗУМНА ЛЮДИНА

У статті розкривається суть поняття емоційний інтелект, його значення в особистому зростанні людини, досліджується розвиток емоцій у дітей з дошкільного віку та посилення ролі емоційного інтелекту в освітньому процесі. В дошкільному віці відбувається домінування емоцій у сприйнятті світу та оточуючих людей, в осмисленні всього, що оточує, виводить емоційну сферу дитини в ранг базових основ особистості. Поняття, які формуються у дітей, потреби і мотиви, що визначають їх діяльність, стають особистісно значущими, стійкими, внутрішньо дієвими у разі, якщо їм вдається увійти в сферу емоційних відносин. Дитина живе емоціями, керується ними при виборі способів поведінки. В дошкільному віці емоції супроводжують її відчуття, практичні дії, регулюють розумову діяльність, роблять навколишній світ багатоликим, прекрасним і значущим.

Завдяки емоціям дитинство залишається незабутнім періодом життя, а тому важливим аспектом педагогічної роботи є спеціально організоване спілкування, здатне структурувати емоційний світ, створювати умови для різнохарактерних емоційних проявів, самовираження рухами, голосовими реакціями, музичними звуками та ін.

Зона найближчого розвитку емоційної сфери старшого дошкільника може включати вміння довільно регулювати власні емоції та почуття, здатність до їхньої рефлексії, а також здатність розуміти емоційні стани інших людей, відчувати їх, відповідно реагувати на них, співпереживати, адекватно виявляти свій настрій. В процесі зростання діти накопичують досвід та поступово вибудовують свій власний «емоційний фонд», за допомогою якого зможуть успішно орієнтуватися у власних почуттях і почуттях інших людей. Важливо зрозуміти, що треба змінити, щоб допомогти дітям бути успішнішими. Які фактори впливають, що люди з високим розумовим інтелектом менш успішніші ніж ті, що мають низький розумовий інтелект. Причину вчені вбачають у емоційному інтелекті, який включає в себе самоконтроль, ініціативність, наполегливість, а також здібність до самомотивації.

В проведених наукових дослідженнях доведено, що життєвий успіх залежить від здібностей управляти власними емоціями, розуміти свої емоції та інших людей, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту, скільки від уміння керувати власними емоціями та протистояти стресам. Вчені розглядають емоційну компетентність, як ключ до успіху в усіх сферах життя.

Ключові слова: *емоції, емоційний інтелект, емоційна компетентність, зона найближчого розвитку, емоційний розвиток дитини.*

© Тарабасова Л. Г., Хомич О. Б., Клімова Л. В., Міхіна Н. А., Мазур І. А., 2023

Постановка проблеми. Дослідження емоційної сфери активно розпочалося в двадцятому столітті, що спричинило появі таких понять, як «емоційний інтелект», «емоційна компетентність». Науковці довели, що успіх у житті залежить від здібностей керувати власними емоціями, розуміти свої емоції та емоції інших людей, усвідомлювати мотиви діяльності. Важливо зрозуміти, що треба змінити, щоб допомогти дітям бути успішнішими. Які фактори впливають, що люди з високим розумовим інтелектом менш успішніші ніж ті, що мають низький розумовий інтелект. Причину вчені вбачають у емоційному інтелекті, який включає в себе самоконтроль, ініціативність, наполегливість, а також здібність до самомотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку емоційного інтелекту починаючи з дошкільного віку привернула увагу багатьох науковців до розгляду різних її аспектів. Дослідження вчених підтверджують потребу розвитку емоційного інтелекту як фактору забезпечення успішного особистісного і професійного становлення. Коло наукових інтересів охоплює питання визначення поняття «емоційний інтелект» (Г. Гарднер, Д. Карузо, Дж.Майєр, П. Селовей), специфіки емоційного інтелекту, емоційної компетентності (О. Носенко, Д. Гоулмен), структури емоційного інтелекту (Д. Гоулмен, Ж. Крайг, Е. Носенко, Н. Коврига), особливостей розвитку емоційного інтелекту у дітей з дошкільного віку (Т. Піроженко, С. Ладивір).

Вчені (О. Власова, Н. Коврига, Е. Носенко, М. Манойлова) розглядають емоційну компетентність як ключ до успіху в усіх сферах життя. Результати багатьох досліджень показують, що професійний успіх в більшості видів діяльності визначається рівнем емоційного інтелекту. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту здатні більш ефективно використовувати свої здібності.

Д. Гоулмен у своїй праці «Емоційний інтелект» на матеріалах психологічних досліджень довів, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту, скільки від здібностей керувати своїми емоціями. Узгоджена взаємодія емоцій та інтелекту забезпечує успіх людини в усіх сферах життя та діяльності.

Мета статті. Дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту, його структури, специфіки формування емоційного інтелекту у дітей з дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «емоційний інтелект» (EQ) з'явилося у психологічній літературі з виходом у світ монографії Г. Гарднера «Рамки розуму» (1983). Г. Гарднер висловив припущення, що існує не один тип інтелекту, який впливає певним чином на успішність життєдіяльності людини, а доволі широкий спектр підвидів інтелекту. До запропонованого ним переліку підвидів інтелекту належать: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестичний, музичний та емоційний. Емоційний тип Гарднер поділив ще на два підвиди: міжособистісний і внутрішньоособистісний. Міжособистісний інтелект розглядається як соціальний інтелект або соціальна компетентність, характеризує вміння людини взаємодіяти з іншими людьми. Внутрішньоособистісний інтелект передбачає вміння людини самореалізуватись у житті, активізувати себе на активну діяльність, досягнення успіху. Гарднер запропонував вжити термін «множинність виявлення інтелекту», як такий, що більш адекватно описує поняття єдиного інтелекту, яке існувало раніше [1].

Д. Гоулмен, автор роботи «Емоційний інтелект», яка вийшла у 1995 році, вказує на значущість емоційного інтелекту як провідного чинника успіху життєдіяльності та пропонує шляхи до опанування такими особистісними властивостями, як самоконтроль, наполегливість, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, що сприятиме підтриманню доброзичливих стосунків з навколишніми. Ці властивості Гоулмен узагальнено назвав «емоційним інтелектом», використавши термін, який раніше був уведений у науковий обіг Дж. Майєром та П. Селовеєм. П. Селовей включив, прийняті Г. Гарднером складові особистісного інтелекту в своє визначення емоційного інтелекту, довівши список до п'яти головних областей:

1. Знати свої емоції. Самосвідомість – розпізнавати почуття, коли вони виникають. Нездатність помічати свої справжні почуття робить нас їх рабами. Люди, впевнені у своїх почуттях, краще справляються з власним життям, менше сумніваються в правильності своїх рішень.

2. Керувати емоціями. Вміння справлятися з почуттями, позбавлятися тривоги, роздратованості.

3. Мотивувати самого себе. Здатність контролювати свої емоції на шляху до мети, що необхідно для концентрації уваги, самомотивації та творчості. Люди, які володіють цим мистецтвом, як правило, більш результативні та успішні в усьому, за що беруться.

4. Розпізнавати почуття інших людей. Емпатія – ще одна здібність, що спирається на емоційну самосвідомість, – це основний людський дарунок. Людина, яка вміє співпереживати налаштована на такі соціальні сигнали, які вказують на те, чого хочуть, або в чому мають потребу інші.

5. Підтримувати взаємостосунки. Мистецтво підтримувати взаємостосунки полягає в умінні поводитися з чужими емоціями. Такі люди прекрасно справляються зі справами, успіх в яких залежить від умілої взаємодії з оточуючими.

Американський психолог Ж. Крайг у своїй книзі «Емоційний інтелект» називає евристичні методи, які сприяють виробленню правильного розуму.

Найбільш цікаві з них наступні:

1. Дізнайтесь, від чого ви не відступитесь? Дуже важливо дати людям зрозуміти, що ви будете терпіти, а чого не станете терпіти.

2. Розвивайте почуття гумору. Здібність сміятися над серйозними життєвими ситуаціями – це ознака високорозвиненого емоційного інтелекту.

3. Вирішуйте незакінчені справи. Незакінчені справи маячать десь на горизонті нашої підсвідомості і мовчки витягують нашу енергію.

4. Відчуйте жагу навчання. Навчайтесь, отримайте вчений ступінь, якщо один є, то отримайте ще один.

5. Займайтесь «нейробікою», яка робить головний мозок більш швидким та гнучким, здатним вирішувати різні проблеми, пов'язані з пам'яттю, креативністю. Під терміном «нейробіка» поєднані останні досягнення в області досліджень головного мозку. Заняття нейробікою тримають мозок в бадьорому стані.

6. Навчайтеся вести справи з «непростими» людьми (люди з девіантною поведінкою), навчитися спілкуванню в гнучкому стилі. Вияснiть, який у них стиль спілкування і будьте гнучкими, переходячи на їх стиль. При спілкуванні з «непростими» людьми важливо побачити в них справжній дарунок для вас самих. Більш за все треба цінувати тих, з ким приходиться важко. Вони дають уроки, які нам треба засвоїти [2].

Крім того важливим інструментом для підвищення емоційного інтелекту є позитивне мислення. Так, В.Ф. Калошин надає практичні рекомендації щодо підвищення емоційної стійкості.

1. Частіше прислухайтесь до власного антистресового кодексу поводження:

– прагніть максимальної, але доступної для вас життєвої мети.

– відпочивайте ще до того, як устигнете втомитися.

– використовуйте енергію стресу в інтересах особистого росту.

– постійно створюйте у своїй уяві зону психічної безпеки комфорту і відпочинку.

2. Пам'ятайте дуже важливу рекомендацію П. Брегга про те, що єдиний спосіб продовжити своє життя – це не укорочувати його.

3. Відключайтеся від негативних ситуацій з використанням подиху. Глибоко вдихніть і затримайте подих, скільки можете. Подих є життя. Затримуючи його, ви позбавляєте організм потреби, у порівнянні з якою всі інші відходять на задній план і хоч на мить, але втрачають свою актуальність.

4. Визнайте й прийміть обмеження. Багато хто з нас ставлять собі надмірні й недосяжні цілі. Якщо людина не може досягти їх, то часто виникає почуття неспроможності або невідповідності, незалежно від того, наскільки добре ми виконали що-небудь. Ставте досяжні цілі.

5. Будьте «позитивною» особистістю. Уникайте критикувати інших, особливо своїх слухачів. Вчіть хвалити інших за ті речі, що Вам у них подобаються. Зосередьтеся на позитивних якостях оточуючих.

6. У критичній ситуації скористайтеся «корсетом впевненості». В нього доцільно включити («надягнути на себе» всі зовнішні і внутрішні елементи, що характерні для впевненої у собі людини: посмішка, сміх, приємний спогад, бадьора пісня, високо піднята голова, горда хода тощо. «Зіграйте» роль впевненої людини і відчуєте себе впевненим. Це допоможе вам підвищити стресостійкість [3].

За останні десятиліття, як зауважує Д. Гоулмен, зафіксовано багато повідомлень, які свідчать про найвищий за всю історію людства рівень емоційної нестриманості, нехтування будь-якими нормами у виявленні почуттів, починаючи з родини і закінчуючи колективом, у якому вони працюють. Це виявляється у відчаї «мовчазної самітності» маленьких дітей, яких замість вічно зайнятих батьків «виховує» телебачення, у жахливих виявах насильства у родині, у тероризмі на рівні міждержавних відносин, що набуває міжнародного масштабу. Коли в людини виникають проблеми на роботі, провиною тому стає найчастіше емоційна незрілість, а не професійна некомпетентність [4].

Властивості, притаманні людині, яку можна охарактеризувати як таку, що володіє емоційним інтелектом, складається з п'яти основних здібностей:

1. Самосвідомість – реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій і вважається провідною в емоційному інтелекті. Людина розуміє причини виникнення у неї переживань, їх характер, інтенсивність, що дає можливість краще впоратися з ними.

2. Самоконтроль – виявляється у регулюванні власних емоцій, ґрунтується на їх самоусвідомленні. Управління власними переживаннями виявляється у зусиллях заспокоїти себе, позбавитися тривожного стану, роздратованості або смутку, спрямувати власні емоції в потрібне русло.

3. Самомотивація – спроможність налаштувати себе до діяльності, на досягнення поставленої мети.

4. Емпатія – розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей, уміння поставити себе на місце іншого, враховувати в процесі прийняття рішень.

5. Навички взаємодії – уміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, будувати взаємовигідні стосунки. Необхідно навчитися «читати» почуття інших. Непорозуміння у відносинах відбувається тому що не вміємо спілкуватися з людьми, адже 90% спілкування відбувається невербальним шляхом [5].

Результати багатьох досліджень показують, що професійний успіх у більшості видів діяльності визначається рівнем емоційного інтелекту (EQ). Люди з високим рівнем EQ, здатні більш ефективно використовувати свої здібності. Узгоджена взаємодія емоцій та інтелекту забезпечує успіх людини в усіх сферах життя та діяльності.

Високі бали в інтелектуальному розвитку не лише не визначають успішності навчання дитини в школі, але й не впливають на загальний рівень самосприйняття і задоволення власним життям. Крім того з'ясовано, що входження до нових шкільних умов, а також саме навчання краще дається дітям, які характеризуються емоційною зрілістю, вміють спілкуватися з різними людьми, розуміти їх, співпереживати, керуються у своїх вчинках гуманними мотивами. Саме ці базові характеристики лежать в основі фундаментального вміння вчиться новому.

Науковці лабораторії психології дошкільника інституту психології ім. Костюка АПН України досліджуючи емоційну сферу дошкільника вказують на складові емоційної інтелігентності, а саме:

– адекватне уявлення про власні емоції та почуття;

– здатність керувати своїм настроєм;

– здатність до самомотивації;

– емпатія;

– соціальні навички побудови гармонійних стосунків з людьми [6].

Одразу після появи дитини на світ проявляється здатність до емоційних переживань. Перші емоції негативні, вони викликані дією різких для новонародженого подразників: яскравого світла, гучних звуків. Дослідники розглядають момент народження як емоційний стрес. Через крик, плач, рухові реакції, емоції виконують захисну функцію, сигналізуючи про якесь неблагополуччя малюка: голод, хворобу, мокрі пелюшки, потребу спати тощо. Задоволення всіх органічних потреб дитини сприяє швидкому зростанню організму. Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері.

В дошкільному віці особливості емоцій (їх сила, протяжність, стійкість) змінюються в зв'язку зі змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також з ускладненням стосунків дитини з навколишнім світом. Під впливом соціальних умов життя і виховання, набуваючи все більш багатий зміст і більш складні форми прояву, емоції проходять шлях прогресивного розвитку.

Допомога дітям з боку дорослих батьків, вихователів полягає у забезпеченні ідеї Л. Виготського про «зону найближчого розвитку». Орієнтація психологічного супроводу і педагогічної підтримки дитини на її рівень емоційного розвитку, а не на можливості сьогоднішнього дня та наявні здатності дає їй можливість задіяти власні невикористані потужні внутрішні ресурси.

Розробка блоку емоційного розвитку передбачає через створення зусиллями дорослих «зони найближчого розвитку» що відповідає тій чи іншій специфіці індивідуальності дитини, створювати найбільш оптимальні умови для її особистісного зростання. Таким чином, вона може отримати необхідну допомогу у визначенні одного з багатьох можливих варіантів побудови своєї поведінки в різноманітних ситуаціях, оскільки поступово входить до складного світу людських емоцій, почуттів, проживає певні емоційні стани, вчиться їх розпізнавати, називати, розуміти. Зона найближчого розвитку емоційної сфери дошкільника може включати вміння довільно регулювати власні емоції та почуття а також здатність розуміти емоційні стани інших людей, відчувати їх, відповідно реагувати на них, співпереживати, адекватно виявляти свій настрій.

Люди з добре розвиненою емоційною сферою більш задоволені життям та успішніші, бо навчились контролювати свою продуктивність. Люди, які не здатні контролювати своє емоційне життя, знаходяться в стані безперервної внутрішньої боротьби, що заважає зосередитися на роботі та чітко мислити.

Висновки і пропозиції. Постійна спеціальна увага педагогів та батьків до емоційної сфери дитини допоможе їй набути навичок саморегуляції та релаксації, що виступає міцною базою для формування здатності керувати своїм емоційним станом. Подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні ефективних форм взаємодії педагогів з дітьми по формуванню емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / пер. с англ. А.Н. Свирид. Москва, 2018. 512 с.
2. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. Москва, 2010. 175 с.
3. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 8. С. 56-67.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой. 2021. 544 с.
5. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 126 с.
6. Індивідуалізація виховання дошкільника: навчальний посібник для педагогів, психологів, вихователів дитячих дошкільних закладів, студентів середніх і вищих педагогічних закладів, батьків. / С.О. Ладивір та ін. Київ., 2007. 152 с.

Tarabasova L., Khomych O., Klimova L., Mikhina N., Mazur I. An emotionally intelligent person

The article reveals the essence of the concept of emotional intelligence, its importance in the personal growth of a person, examines the development of emotions in children from preschool age and the strengthening of the role of emotional intelligence in the educational process. In the preschool age, there is a dominance of emotions in the perception of the world and surrounding people, in the understanding of everything that surrounds, brings the emotional sphere of the child to the rank of the basic foundations of the personality. The concepts that are formed in children, the needs and motives that determine their activity, become personally significant, stable, internally effective if they manage to enter the sphere of emotional relations. A child lives by emotions, is guided by them when choosing ways of behavior. In preschool age, emotions accompany her feelings, practical actions, regulate mental activity, make the surrounding world multifaceted, beautiful and meaningful.

Thanks to emotions, childhood remains an unforgettable period of life, and therefore an important aspect of pedagogical work is specially organized communication capable of structuring the emotional world, creating conditions for various emotional manifestations, self-expression through movements, vocal reactions, musical sounds, etc.

The zone of immediate development of the emotional sphere of an older preschooler may include the ability to arbitrarily regulate one's own emotions and feelings, the ability to reflect on them, as well as the ability to understand the emotional states of other people, feel them, respond accordingly, empathize, and adequately express one's mood. In the process of growth, children accumulate experience and gradually build their own "emotional fund", with the help of which they will be able to successfully navigate their own feelings and the feelings of other people. It is important to understand what needs to change to help children be more successful. What factors influence that people with high mental intelligence are less successful than those with low mental intelligence. Scientists see the reason in emotional intelligence, which includes self-control, initiative, persistence, as well as the ability to self-motivate.

Scientific studies have proven that success in life depends on the ability to manage one's own emotions, to understand one's emotions and those of other people, that success in life depends not so much on logical intelligence, but on the ability to manage one's emotions and resist stress. Scientists consider emotional competence as the key to success in all areas of life.

Key words: *emotions, emotional intelligence, emotional competence, zone of immediate development, emotional development of a child.*

УДК 376.1
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.16

В. С. Товстоган
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»

І. І. Глущенко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»

А. А. Слатвінська
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті обґрунтовується змістова сутність наукового феномену «інклюзивне освітнє середовище». Стверджується думка про те, що для кожної інтегрованої дитини у такому середовищі мають бути створені умови для активної, усвідомленої участі у його перетворенні в ході реалізації індивідуальної освітньої програми, своїх намірів та цілей разом з іншими суб'єктами освіти.

Розглядаються теоретико-методологічні засади проєктування інклюзивного освітнього середовища. Аналізуються ключові для даного процесу положення системного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого та соціально-діяльнісного підходів, які дозволяють конкретизувати особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах такого середовища та забезпечать її варіативність та полівекторність.

Визначено провідні принципи організації та функціонування інклюзивного освітнього середовища як соціально-педагогічної системи: принцип раннього включення до інклюзивного середовища; принцип корекційної допомоги; принцип безпеки освітнього середовища; принцип збереження балансу колективного та індивідуального в освітньому процесі; принцип триєдиності, орієнтований на високу якість освоєння загальноосвітньої програми (академічних знань), конструктивну соціальну активність (розвиток соціальної компетентності) та співробітництво (толерантність, взаємодопомога); принцип створення та підтримання атмосфери прийняття, толерантності, співробітництва у класі.

Уточнено основних суб'єктів інклюзивного освітнього середовища (дитина з особливими освітніми потребами; діти, що оточують дитину з особливими освітніми потребами; батьки; педагоги), які здатні змінювати та перебудовувати середовище, розвиватись та перетворювати наявну в середовищі сукупність зовнішніх умов у свої актуальні можливості з урахуванням різноманітності потреб.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, компоненти інклюзивного освітнього середовища, суб'єкти інклюзивного освітнього середовища.*

Для сучасного етапу розвитку української освіти характерною є орієнтація на освітню політику, що формується провідними громадськими інститутами (ООН, ЮНЕСКО, Світовий банк) та реалізується у світовому масштабі. Основними тенденціями, що визначають напрямок її розвитку, є прагнення до відкритості і рівності (створити умови, необхідні для якісного забезпечення потреб усіх без винятку дітей у отриманні знань, умінь та навичок), універсальність і загальнодоступний характер. Відповідно до цих тенденцій, стратегічною метою школи виступає допомога кожній дитині, в тому числі з особливими освітніми потребами, у досягненні успіху, ефективному включенні в життя суспільства.

В умовах розвитку особистісно-орієнтованої та гуманістичної парадигми в освіті зростає інтерес до практики формування інклюзивного освітнього середовища, від ефективності якого залежатиме якість інклюзивної освіти, що дозволить дітям із особливими освітніми потребами безбар'єрно реалізувати повною мірою свої освітні потреби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широка проблематика інклюзивної освіти

© Товстоган В. С., Глущенко І. І., Слатвінська А. А., 2023

є предметом наукових розвідок багатьох учених (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Т. В. Сак, В. М. Синьов, М. К. Шеремет, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Педагогічний феномен «освітнє середовище» досліджували у своїх працях А. Артюхіна, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, О. Гора, Г. Горська, С. Максимова, Л. Ориніна, О. Пєхота, С. Пімонова, І. Подольска, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Сенченко, С. Сисоєва, М. Турвей та інші.

Наукові праці М. Андрєєвої, Ю. Богінської, А. Колупаєвої та ін. присвячені аналізові різних аспектів організації освітньої роботи, зокрема у інтегрованому освітньому середовищі, з учнями з особливими потребами.

Концептуальні засади навчання осіб із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі розробили та обгрунтували М. Андреєва, А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук, М. Чайковський.

Л. Коваль, І. Малишевська предметом своїх наукових розвідок визначили особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти.

Водночас, бракує праць, у яких досліджувались би теоретичні, методологічні, методичні аспекти організації інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті: обґрунтування теоретико-методологічних засад проєктування інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Освіта дітей з особливими освітніми потребами – новий перспективний і стратегічний напрям освітньої політики, метою якого є подолання соціальних, фізіологічних та психологічних бар'єрів на шляху залучення такої дитини до загальної освіти, до життя в соціумі, введення її в культуру.

Інклюзивна освіта визнана сьогодні пріоритетним напрямом державної політики, що гарантує право на якісну освіту будь-якій особі, незалежно від особливостей її психофізичного здоров'я та створює умови для вибору її здобуття, у тому числі у формі інклюзивної освіти, що адаптується до особливих потреб людини. Тобто інклюзія стає принципом та цінністю державної соціальної політики, вираженої у категорії доступності. Практичне здійснення заявлених принципів пов'язане з розробкою та використанням механізмів і умов, які регулюють впровадження цієї політики в життя [10].

Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами базується на переконанні, що будь-які прояви інакшості, наявні фізичні та фізіологічні відмінності від здорових дітей є нормою. При цьому навчання має бути адаптоване до потреб, можливостей та бажань дитини, а не навпаки. Дитина, згідно з принципами інклюзивної освіти, не повинна адаптуватися до умов шкільного навчання, до освітніх програм, темпу та характеру освітнього процесу. Інклюзивна освіта будується на принципах особистісно-орієнтованої педагогіки, у фокусі уваги якої знаходиться дитина з її потребами, можливостями та бажаннями. При такому підході забезпечуються умови для формування по-справжньому здорового суспільства, що пропагує повагу до відмінностей та проголошує гідність усіх без винятку людей як основної цінності.

Е. Данілавічютє визначає інклюзивну освіту як систему забезпечення рівного доступу до якісної освіти в освітніх установах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з належним навчально-методичним і технічним забезпеченням [3, с. 27].

А. Колупаєва переконує, що інклюзивна освіта потребує спеціально створеного освітнього середовища, специфічного навчально-методичного забезпечення та відповідної організації фізичного середовища закладу освіти [7, с. 13].

У розумінні В. Рубцова «освітнє середовище» характеризується такими процесами, як взаєморозуміння, комунікація, рефлексія (тобто ставлення до свого власного досвіду), а також налагодженою взаємодією дитини з оточуючими.

А. Поліхроніді зауважує, що інклюзивне освітнє середовище реалізує право кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від характеру порушення психофізичного розвитку, спроможності до засвоєння освіти, регіону проживання, виду закладу освіти [9, с. 82]. Таку думку розділяють і В. Бондар, І. Калініченко, І. Малишевська [2; 4; 6].

Ю. Мануйлова додає, що кожна включена в нього дитина з обмеженими можливостями здоров'я, незалежно від особливих освітніх потреб, розвиватиметься, розкриватиме свій потенціал, соціалізуватиметься та адаптуватиметься до навколишнього середовища.

Своєю чергою, І. Калініченко додає про необхідність забезпечення організованого безпечного фізичного простору для групових та індивідуальних занять, а також учена актуалізує значущість сприятливого емоційного клімату та налагодження атмосфери співпраці [4, с. 124].

А. Цимбалару розглядає інклюзивне освітнє середовище як частину певного закладу освіти, де створено рівні умови для розвитку всіх здобувачів освіти, у тому числі із особливими освітніми потребами [11].

Проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити наступні ознаки інклюзивного освітнього середовища: – гнучкість, готовність до змін – здатність змінювати свою поведінку відповідно до мінливих умов професійної діяльності; – мобільність та ефективність управління – здатність системи швидко реагувати на соціальні запити

учасників інклюзивного освітнього процесу; – переважання гуманістичних цінностей – формування та розвиток моральних якостей у учнів та педагогів, залучення до інклюзивної системи цінностей та поглядів; – індивідуалізація освітнього процесу – облік можливостей та потреб кожної дитини; – наявність ресурсів для реалізації індивідуального освітнього маршруту – керування нормативно-правовою базою, наявність фінансово-економічних умов, кадрове забезпечення.

Для організації інклюзивного освітнього середовища важливо враховувати компоненти, необхідні для забезпечення його повноцінної «життєздатності». Основними з-поміж них учені вважають наступні:

– просторово-предметний – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей;

– змістовно-методичний, що включає і корекційно-педагогічний, та передбачає наявність адаптованого індивідуального маршруту розвитку дитини, варіативних і гнучких освітньо-виховних методик, форм і засобів;

– комунікативно-організаційний, який інтегрує особистісну та професійну готовність педагогів до роботи у змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців [9, с. 83].

Організація інклюзивного освітнього середовища передбачає врахування методологічних аспектів, специфічних характеристик, умов організації, структурних компонентів, особливостей учасників інклюзивного освітнього середовища.

Характеризуючи інклюзивну освіту як сучасну інноваційну освітню систему, дослідники (М. Семаго, Н. Семаго, Т. Дмитрієва) наголошують на необхідності застосування провідних наукових підходів (системного, проєктного, антропологічного, особистісно-ціннісного, соціально-діяльнісного, компетентнісного) при проєктуванні освітнього інклюзивного середовища.

Т. Бондар зосереджує увагу на гуманістичному, особистісно орієнтованому, системному, аксіологічному, компетентнісному і культурологічному підходах [2].

Розглянемо основні з них.

Застосування системного підходу дає можливість багатопланового розуміння процесів, що відбуваються в умовах впровадження інклюзії, виявлення та обґрунтування зв'язків, механізмів діяльності підсистем, що знаходяться в розвитку, а також осмислення умов педагогічної компенсації ризиків і протиріч, що виникають при впровадженні інноваційних процесів в інклюзивне освітнє середовище [1, с.199].

Розуміння інклюзивної освіти як системи дозволяє виокремити ряд її системних властивостей: цілісність, емерджентність, динамізм, стійкість, адаптивність, самоорганізація.

Зокрема, емерджентність системи як наслідок виникнення нових властивостей, якими елементи системи окремо не володіють. Пояснимо таку характеристику. Складовими системи інклюзивної освіти є її суб'єкти: педагоги, учні з особливими потребами та можливостями, їхні батьки. У взаємодії педагогів, як елементів системи, зокрема, відбувається обмін досвідом, накопичуються знання та удосконалюється система реалізації інклюзивної освіти.

У взаємодії батьків та учнів інклюзивна освіта сприяє досягненню мети суспільної позитивної інтеграції осіб з обмеженими можливостями. Крім того, досягнення заявленої мети інклюзивної освіти визначає виникнення нових властивостей в учнів із особливими освітніми потребами – позитивної соціальної включеності, навченості тощо.

Розглядаючи динамізм як характерну ознаку інклюзивної освіти, можна простежити нерівномірність процесу розвитку інклюзивної освіти: окремі практики з навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я існували впродовж усієї історії розвитку педагогіки, але лише у другій половині XX століття це явище стало тенденцією.

Стійкість системи засвідчує її здатність до збереження необхідних властивостей за умов зовнішніх викликів, адже ідея освіти осіб з обмеженими можливостями не одразу знайшла підтримку збоку більш традиційних підходів до освіти, які в силу якості традицій мають підвищену стійкість.

Адаптивність системи підкреслює її здатність змінюватись, слідуючи за загальними тенденціями розвитку суспільства, з метою збереження, самовдосконалення, покращення чи набуття нових якостей.

Безумовну значущість для створення інклюзивного середовища мають особистісно-орієнтованого та соціально-діяльнісний підходи, інтеграція яких дозволяє дослідити проблеми включення учня до освітнього середовища, об'єднавши кілька напрямів: соціальний, ціннісний розвиток особистості, ціннісне ставлення до суб'єкта з позицій основних завдань гуманізації педагогічного процесу, педагогізацію соціального середовища, забезпечення взаємодії особистості та середовища.

Аксіологічний підхід допомагає вивчити ціннісні орієнтири феномена інклюзивного освітнього середовища та особи з обмеженими можливостями здоров'я у цих умовах, дає можливість проаналізувати інклюзивне освітнє середовище як таке, що створює рівні умови для будь-якої категорії осіб [1].

О. Первушина з-поміж принципів, які визначають ціннісні основи інклюзивної освіти, виділяє такі: – принцип рівності та толерантності; – прин-

цип зв'язку з соціальною практикою, з сім'єю, з локальною культурою; – принцип соціальної компетентності та соціальної співпраці; – принцип обліку індивідуально-типологічних особливостей; – принцип свободи вибору та творчої активності.

У Педагогічній конституції Європи ідея ціннісної складової інклюзивної освіти представлена в основних концептуальних положеннях. Так, філософсько-методологічною основою навчання визначено принципи людиноцентризму і доступності. Здатність розуміти, співпереживати суб'єктові навчання, справедливість та емпатія визначені ключовими компетентностями педагога XXI століття. Акцентовано, що «підготовлений на такій ціннісній основі новий учитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; … виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності» [8].

Особливої значущості з методологічних позицій для створення інклюзивного освітнього середовища набуває проєктний підхід. Проєктування сьогодні слід розглядати, як спосіб інноваційного перетворення педагогічної дійсності, що дає можливість реалізувати процес навчання осіб з ООП з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня, його інтересів, схильностей, суб'єктивного досвіду, накопиченого у навчанні та реальному житті.

Кожен із розглянутих вище методологічних підходів дозволяє відобразити ємність, метапредметність, багатоаспектність інклюзивного освітнього середовища. Водночас, його організація неможлива у відриві від безпосередніх учасників. Такими є:

1) дитина з особливими освітніми потребами, яка, за результатами обстеження на психолого-медико-педагогічній комісії, потребує розробки індивідуального освітнього маршруту, основним елементом якого є розробка індивідуальної освітньої програми;

2) діти, що оточують дитину з особливими освітніми потребами (інші діти, включені в освітній простір, який після появи дитини з обмеженими можливостями здоров'я, що потребує організації спеціальних умов освіти, набуває властивості «інклюзивного»;

3) батьки. Несприятлива динаміка порушень у розвитку в дітей віком негативно впливає на психіку батьків, оскільки вони перебувають у довгостроково діючої психотравмуючої ситуації. Через війну вони формуються негативні особистісні нашарування, які у різних емоційних станах і реакціях, в емоційної нестійкості;

4) педагоги, стратегічними завданнями яких є: вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини; надання кваліфікованої допомоги щодо запобігання вторинним порушенням; координація дій педагогічної, психологічної, дефектологічної та медичних служб; залучення батьків до процесу супроводу розвитку дитини.

Педагог, котрий працює в умовах інклюзивного освітнього середовища, повинен: вміти прийняти нову систему цінностей, творчо реалізовувати нові технології навчання, стабільно досягати високих результатів у своїй професійній діяльності; бути здатним вирішувати проблему соціалізації дітей з ООП, готовим до розробки індивідуальних та групових корекційно-розвивальних програм з урахуванням структури дефекту, рівня актуального розвитку дитини, рівня сформованості знань, умінь, навичок, уявлень та стану здоров'я, до реалізації диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; мати знання специфіки освітніх програм; володіти методами психолого-педагогічної діагностики, методами та технологіями навчання дітей з ООП.

В. Любарець, Г. Васильєва зауважують, що в інклюзивному освітньому середовищі усі його учасники мають певні переваги. Так, діти з ООП мають змогу жити в сім'ї і водночас бути залученими до освітнього процесу і різних громадських заходів, а їхні батьки можуть брати участь у розробці індивідуальних програм навчання для дітей, отримувати необхідні консультації у спеціалістів. Здорові діти набувають досвіду спілкування, розуміння, підтримки, прийняття дітей з ООП. Їхні батьки, своєю чергою, розширюють межі свого розуміння сутності і значущості інклюзивної освіти. Педагоги підвищують рівень професіоналізму, набувають досвіду роботи у нестандартних ситуаціях [5].

Значущим методологічним аспектом досліджуваної проблеми виступають принципи організації інклюзивного освітнього середовища. Основоположними вважаємо наступні:

– принцип раннього включення до інклюзивного середовища, що забезпечує можливість початкового формування здібностей до соціальної взаємодії як з боку дітей із особливими освітніми потребами, так і з боку їхніх однолітків;

– принцип корекційної допомоги (дитина з особливими освітніми потребами має компенсаторні можливості, важливо їх задіяти, щоб мати можливість спиратися на них при організації освітнього процесу; – принцип безпеки освітнього середовища – захищеність усіх учасників освітнього процесу від психологічного насильства, задоволеність основними характеристиками процесу взаємодії (емоційний комфорт, можливість звернутися за допомогою, повага тощо);

– принцип збереження балансу колективного та індивідуального в освітньому процесі – фронтальні та індивідуальні заняття повинні вибудовуватися таким чином, щоб їх тривалість та

періодичність були комфортними для учасників освітнього процесу;

– принцип триєдиності, орієнтований на високу якість освоєння загальноосвітньої програми (академічних знань), конструктивну соціальну активність (розвиток соціальної компетентності) та співробітництво (толерантність, взаємодопомога);

– принцип створення та підтримання атмосфери прийняття, толерантності, співробітництва у класі. Оскільки відсутність досвіду взаємодії з однолітками може призвести до нездатності дітей з особливими освітніми потребами створювати стабільні соціальні та дружні відносини, важливо, щоб педагоги та фахівці супроводу підтримували взаємодію між однокласниками.

Висновки. Сьогодні інклюзивне освітнє середовище побудовано на розвитку ідей гуманізму, що визначають важливість та цінність кожної особистості. Таке освітнє середовище визначається як ефективна освітня система, яка забезпечує сприяння отриманню учням з особливими освітніми потребами якісної освіти, необхідної для реалізації освітніх запитів та подальшого особистісного та професійного самовизначення, відповідно до освітніх потреб, вікових та індивідуальних особливостей, стану нервово-психічного та соматичного здоров'я, з урахуванням реальних можливостей освітньої установи.

Аналіз теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти відображає метасуб'єктність та багатовимірність феномену інклюзії й може стати основою для вивчення та моделювання сучасного інноваційного інклюзивного освітнього середовища. Вирішення такого завдання актуалізує проблему підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців із ціннісним ставленням до інклюзії, здатних вирішувати професійні проблеми в інклюзивному освітньому середовищі та рефлексивно оцінювати педагогічну дійсність.

Подальші дослідження будуть орієнтовані на обґрунтування змістово-технологічного забезпечення функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища у початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 36, том 1, 2021. С. 195–200.
2. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 607 с.
3. Данілавічютє Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
4. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 120–126.
5. Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Нормативно-правові аспекти в інклюзивній освіті. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія / кол. авт.; голов. ред. В. В. Любарець, В. В. Бахмат. Київ: Міленіум, 2020. С. 216–227.
6. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 3. С. 19–26.
7. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: А. С. К., 2012. 308 с.
8. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.arpue.org/index.php/en/journal-european-pedagogical studio/pedagogicalconstitution-of-europe.
9. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. Наука і освіта. 2016. № 6. С. 82–85.
10. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
11. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність структура і механізми створення. Український педагогічний журнал, 2016. № 1. С. 41–49.

Tovstohan V., Hlushchenko I., Slatvinska A. Theoretical and methodological principles of organizing an inclusive educational environment

The article substantiates the substantive essence of the scientific phenomenon «inclusive educational environment». The opinion is asserted that for each integrated child in such an environment, conditions should be created for active, conscious participation in its transformation during the implementation of an individual educational program, their intentions and goals together with other subjects of education.

The theoretical and methodological principles of designing an inclusive educational environment are considered. Key to this process are analyzed the provisions of systemic, axiological, person-oriented and social-activity approaches, which allow specifying the features of professional-pedagogical activity in the conditions of such an environment and will ensure its variability and multi-vectority.

The leading principles of the organization and functioning of an inclusive educational environment as a socio-pedagogical system are defined: the principle of early inclusion in an inclusive environment; the principle of correctional assistance; the principle of safety of the educational environment; the principle of preserving the

collective and individual balance in the educational process; the principle of triunity, focused on the high quality of mastering the general education program (academic knowledge), constructive social activity (development of social competence) and cooperation (tolerance, mutual assistance); the principle of creating and maintaining an atmosphere of acceptance, tolerance, and cooperation in the classroom.

The main subjects of an inclusive educational environment (a child with special educational needs; children surrounding a child with special educational needs; parents; teachers) who are able to change and rebuild the environment, develop and transform the set of external conditions present in the environment into their current opportunities have been clarified taking into account the variety of needs.

Key words: *inclusive education, inclusive educational environment, components of inclusive educational environment, subjects of inclusive educational environment.*

УДК 37.091.33-027.22:796]:001.895
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.17

В. Л. Ходунова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто загальнонаукові положення щодо проблеми «інновації». Актуалізовано, з точки зору філософських, психолого-педагогічних джерел, різноманітність підходів до визначення сутності «інновації», що розуміється як нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. На перший план висувається проблема «інноваційної діяльності», що у сучасному науковому обігу використовується у значенні оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних засобів і способів досягнення цілей освіти, що мають на меті підвищення їх ефективності та базується на комплексному процесі створення, та використання нового практичного засобу в галузі педагогіки, наукових досліджень. Охарактеризовано активну роль закладів освіти в «інноваційній діяльності», їх зовнішня політика, що тісно пов'язана з державною політикою в сфері освіти, та внутрішня політика, як керівництво персоналом, спрямування на інноватиний тип розвитку організації. Визначено, що успішність та результативність «інноваційної діяльності» залежить від педагогів, які удосконалюють елементи існуючої освітньої системи через модифікацію та комбінацію, що, в цілому, призводить до отримання позитивного результату. Зазначено, що серед дієвих засобів «інноваційної діяльності» чільне місце займають «ігрові технології». Узагальнено джерела інноваційного потенціалу ігрових технологій: передовий педагогічний досвід, на підґрунті якого з'являються нові ігрові методики, різноманітні техніки та форми ігрової взаємодії, використання яких спрямовано на модернізацію традиційної освітньої системи; досягнення суміжних з педагогікою дисциплін, в яких гра стала предметом систематичного наукового вивчення з позицій різних підходів; процеси глобалізації, що відбуваються у світі та країні, наслідком яких є можливість прилучатися до світового досвіду використання ігрових технологій.

Ключові слова: *інновація, інноваційна діяльність, ігрові технології.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів державної політики, в контексті євроінтеграції України, визначено проблему підвищення якості освіти, впровадження освітніх інновацій, концентрація конкурентноспроможності. Соціальна напруга, події сьогодення та кризові явища в соціально-політичному та економічному житті в Україні стримують інноваційні процеси в освіті. При всьому розмаїтті «інновацій», однією із перспективних є ігрові технології, реалізація яких залишається за педагогом. Відповідно до актуальних запитів, проблема «інновації» стає предметом осмислення багатьох науковців. Тому вбачаємо за необхідне здійснити характеристику поняття «інновації» з позицій різних рівнів наукового пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема «інновацій» досліджується в площині різних підходів: ґенеза поняття «інновація» (Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Довбищенко, Л. Куриленко, С. Кириленко, М. Кларін, Н. Клокар, О. Козлова, В. Кремень, В. Моляко, І.Осадчий, Р. Юсуфбекова та ін.); прикладні аспекти інноваційних технологій у сучасному освітньому просторі (В. Безпалько, І. Дичківська, І. Підласий, та ін.); управління інноваційним процесом (О. Бондарчук, В. Докучаєва, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Поташник та ін.); теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій (Д. Бессант, К. Бондарєва, І. Дичківська, І. Коновальчук О. Козлова, О. Пєхота, І. Підласий, О. Попова, Д. Тідд, та ін.); особливості творчої та інноваційної діяльності (І. Бех, І. Воронюк, В. Загвязінський, В. Кан-Калік, Н. Клокар, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, Т. Яровенко та ін.); організаційно-діяльнісні ігри і їх можливості в освітній сфері (М. Бірштейн, О. Жукова, Ю. Кравченко, К. Фопель, А. Фурман та ін.).

Мета статті. Головною метою цієї статті є теоретичне обґрунтування проблеми «інновації» з позицій різних рівнів наукового пізнання та окреслення інноваційного потенціалу ігрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про інноваційну діяльність» (№ 40-IV від 12.04.2022) визначає «інновації» як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Ряд словників іншомовних слів трактує поняття «інновація» (від англ. «innovation») як новий під-

© Ходунова В. Л., 2023

хід, створення якісно нового, що означає «нововведення», «новину», «новаторство».

Згідно Вільного тлумачного словника «інновація» – це нововведення, новітня зміна чи винахід; нове явище у мові; діяльність спрямована на створення принципово нових, вдосконалених або більш відповідних умовам технологій, виробів тощо [1].

«Енциклопедія освіти» метою «інновацій» вбачає у «необхідності відповідати викликові глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі…» [2, с. 339].

Дослідження проблеми «інновації» неможливе без з'ясування поняття «інноваційна діяльність», оскільки використання, стан і результати наукових досліджень потребують концептуального переосмислення соціокультурної реальності.

Погоджуємося із М. Волинкою, В. Дудченко, В. Ляудіс, Ф. Янсен, що дослідження проблеми «інноваційної діяльності», неможливе без багатоаспектного аналізу, різнобічної інтерпретації, осмислення й усвідомлення отриманих результатів. В основі розуміння цього поняття його філософське тлумачення як сфери життя сучасної людини, що полягає у створенні нового продукту діяльності людини, має суспільну значущість та характеризується такими ознаками як: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності [3]; психологічна характеристика як індивідуальна та суспільна свідомість людей, що замінює солідарність і взаємодопомогу на суперництво та конкуренцію. Як і будь-який інший вид діяльності, «інноваційна діяльність» має безліч факторів: знаннєвий, технологічний, маркетинговий, дистриб'юторський, споживацький [4, с. 8]. Найбільш узагальненим є визначення «інноваційної діяльності» як «інвестиції в новацію» як нововведення, якого не було раніше: нове явище, відкриття, винахід, новий метод задоволення суспільних потреб; результат практичного освоєння нового процесу, продукту або послуги [5]. Вагомим є доповнення, зроблене Л. Даниленко, про застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта та об'єкта управління і отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту [6].

Дослідження проблеми «інноваційної діяльності» не можливе без з'ясування «інновацій» в освіті, адже успішність та результативність «інноваційної діяльності» відображає інтелектуальні перспективи розвитку України, нові знання і вміння, в основі яких лежать прогресивні наукові ідеї, пов'язані з реформами; інноваційний розвиток системи освіти – як механізм сприяння активному пошуку нових форм і методів управління, забезпечення приєднання держав до високотехнологічних країн світу та підтримки процесів випереджувального характеру в усіх галузях її життєдіяльності» [7].

Суттєвим є висновок науковців про те, що «інноваційна діяльність» – процес створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети (О. Попов, О. Савченко, Г. Сиротинко та ін.); творчий пошук оригінальних нестандартних розв'язань для різноманітних педагогічних проблем; новостворені або вдосконалені педагогічні системи, що забезпечують високий рівень освітнього процесу (І. Артьомов, Н. Криворучко, К. Криворучко та ін.); ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти (В. Загвязинський, Л. Даниленко та ін.); зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового (Н. Юсуфбекова); системні процеси цілеспрямованої дії на «студента», що направлені на задоволення всієї сукупності його потреб; це новостворені або вдосконалені педагогічні системи, що забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу [8]; форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позиції особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [9]. Для прикладного рівня властиво розглядати «інноваційну діяльність» як залучення всього «необхідного для виробництва – знань, вмінь, людських ресурсів, маркетингових досліджень, систем розподілу, чітко вирахуваних фінансових ресурсів тощо» [10, с. 12].

Важливим є питання про врахування готовності до «інноваційної діяльності», що реалізується за умов: наближення змісту освіти до сучасної науки; впровадження високих інформаційних технологій; сформованої мотивації; суми знань як певного підґрунтя діяльності; емоційно-особистісного апарату; загальних, пізнавальних, логічних, дидактичних, організаційно-управлінських вмінь суб'єктів освітнього процесу (творчий потенціал, компетентності та ін.) (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко та ін.) [11, с. 10]; готовності педагога до пошукової діяльності та реалізації гуманістичних відносин з учнями (К. Макогон, Н. Клокар, В. Семиченко та ін.); формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній команді (О. Філь).

Слушним вбачаємо виділення освітнього процесу як напряму «інноваційної діяльності», пріоритетними компоненти якого є: мета, зміст освіти, технології, форми, методи, засоби навчання, результати, системи управління тощо [12, с. 114]. Водночас В. Кремінь наголошує, що сучасна освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі. Інноваційність в освіті, у цих умовах, стає стратегічним завданням і базується як на розробці, так й на впровадженні нових технологій, що «працюють на випередження», що дозволяє формувати особистість здатну успішно адаптуватися у соціумі, що динамічно змінюється, і не тільки успішно копіювати та тиражувати отриману інформацію та набуті знання, а й продукувати нове знання [13, с. 9].

В цьому контексті важливо враховувати, що активну роль в «інноваційній діяльності» відіграють заклади освіти, їх зовнішня та внутрішня політика.

Зовнішня інноваційна політика тісно пов'язана з державною політикою в сфері освіти, визначає пріоритетні інноваційні проєкти і веде до підвищення рівня її розвитку і проявляється, насамперед: в аспекті проектування інновацій – поділ загального обсягу робіт з впровадження нововведень на етапи, дії, операції та алгоритмічність, технологічність і керованість розроблених послідовностей впровадження; в аспекті функціонування – поліпшення змісту, методів, дидактичних засобів та організації процесів навчання; в аспекті керівництва – досягнення більшої самостійності персоналу освітніх організацій, оптимізація відносин у системах управління, попередження й усунення потенційних конфліктів внаслідок інноваційних дій, швидке узгодження взаємодій осіб і рівнів організації з урахуванням нових технологій навчання; в часовому аспекті – високий темп здійснення інноваційних змін на організаційному рівні, ситуативно-динамічний пошук і вилучення внутрішніх і зовнішніх бар'єрів інноваційної діяльності. До внутрішньої інноваційної політики можна віднести «керівництво персоналом, що має спрямування на інноватиний тип розвитку організації», а під інноваційно-педагогічними відносинами – відносини суб'єктів інноваційної діяльності, що мають тісний зв'язок із процесом навчання та його забезпеченням у цьому закладі; систему конституційних, індивідуальних та особистісних рис; рівень загальної психологічної культури персоналу освітніх організацій; характер особистої мотивації до інноваційної діяльності; широту і якість репертуару педагогічних прийомів і засобів; рівень особистої педагогічної майстерності; спрямованість персоналу освітніх закладів на саморозвиток, самореалізацію і самоактуалізацію; готовність до змін змісту, алгоритмів та прийомів власної діяльності тощо [14, с. 34].

Зауважимо, що успішність та результативність вирішення широкого спектру завдань внутрішньої «інноваційної діяльності» унеможливлюється за умов відсутності творчих педагогів-винахідників та модернізаторів, які постійно дбають про підвищення рівня власної професійної майстерності, удосконалюють елементи існуючої освітньої системи через модифікацію та комбінацію, що, в цілому, призводить до отримання позитивного результату [15, с. 139]; здатні до: рефлексії, що характеризує здібності до самопізнання, самовизначення і осмислення свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності; саморозвитку, як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їх перетворення; самоактуалізації, як фактору безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей; професійного самовдосконалення, яке здійснюється в двох взаємопов'язаних формах: самовиховання і самоосвіта, взаємодоповнюючих один одного, який впливає на характер роботи людини над собою [7].

Слід зазначити, що серед дієвих засобів «інноваційної діяльності» чільне місце займають «ігрові технології», що є спрямованими на особистість та активізують її діяльність. За результатами доповіді «Innovative Pedagogy 2019» до топ-10 «інновацій» ввійшли такі освітні тренди як: навчання через гру, навчання з роботами, деколонізація навчання (рівний доступ до якісної освіти), навчання з використанням дронів, навчання через подив, навчання дій, віртуальні студії, навчання на основі місця, візуалізація розумових процесів, корені емпатії [16]. За даними компанії Growth, 85% працівників виявляють зацікавленість у тому, щоб у їх професійній діяльності впроваджувалися ігрові технології [17].

Цінність використання «ігрових технологій», ґрунтується на ідеях взаємодії в системі «людина – людина», «людина – професійне середовище», актуальних стратегіях розв'язання неоднозначних реальних й імітованих професійних проблем [15, с. 143]. На думку С. Бондаренко, для досягнення успіху новим поколінням, яке виросло в епоху цифровізації та Інтернету, застосування ігрових практик у професійній діяльності, призводить до підвищення якості освітніх процесів [18, с. 18]. Г. Римон вбачає, що ігрові технології впливають на усвідомлення сенсу діяльності та забезпечують взаємодію, що дозволяє педагогам оволодівати педагогічною реальністю; формують педагогічну культуру, педагогічну майстерність і культуру педагогічного спілкування педагогічних працівників, дають можливість поєднати отримані теоретичні знання з практикою [19]. П. Щербань закцентує на виразній особливості гри: «вона

завжди відбувається немовби у двох часових вимірах: у теперішньому й майбутньому» [20, с. 107]. Ф. Павлюк переконує, що «гра» дає можливість програти практично будь-яку конкретну ситуацію в особах, що допомагає краще зрозуміти психологію людини, стати на її місце, зрозуміти мотиви її дій в той або той момент реальної події [21, с. 32].

Надзвичайно важливим для нашого дослідження є узагальнення інноваційних джерел виникнення та впровадження «ігрових технологій», серед яких: передовий педагогічний досвід, на підґрунті якого з'являються нові ігрові методики, різноманітні техніки та форми ігрової взаємодії, використання яких спрямовано на модернізацію традиційної освітньої системи; досягнення суміжних з педагогікою дисциплін (філософії, культурології, соціології, медицини, психології), в яких гра стала предметом систематичного наукового вивчення з позицій різних підходів: соціального (К. Гросс); соціологічного (Д. Рисмен, М. Неймер); культурологічного (Й. Хейзінга); біогенетичного (Г. Холл, Л. Епплтон); фізіологічного (Г. Спенсер, М. Лацарус); біопсихологічного (Ф. Бентендейк, У. Макдауголл, Г. Мерфі); психотерапевтичного (Е. Берн, Я. Морено, Г. Леманн); процеси глобалізації, що відбуваються у світі та країні, наслідком яких є можливість прилучатися до світового досвіду використання ігрових технологій, уможливили дослідження, аналіз та впровадження в освітній процес західних моделей та зразків навчання, підґрунтям яких є гра [15, с. 144-145].

Особливий інтерес становлять форми «ігрових технологій», до яких віднесено: змагальні – засновані на мотивації співробітників шляхом різних змагань, тематика яких тісно пов'язана з проблемами або завданнями закладу та передбачає створення різних конкурсів, змагань, в рамках яких будуть вирішені першочергові завдання; переможні – засновані на зацікавленості співробітників в ігровому процесі, в рамках якого виконуються завдання закладу; естетичні форми – ґрунтуються на доведенні головних цілей та завдань для співробітників [22, с. 37].

Важливі для нашого дослідження типи ігор, знаходимо в розробленій Г. Селевко класифікації: за галуззю діяльності (інтелектуальні); за характером освітнього процесу (навчальні, тренінгові, узагальнюючі, пізнавальні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, профорієнтаційні); за ігровою методикою (предметні, сюжетні, рольові, імітаційні, драматизації); за предметною галуззю (літературні, культурологічні, історичні, суспільствознавчі); за ігровим середовищем (аудиторні, настільні, комп'ютерні). Кожен із типів ігор має реалізовуватися через використання як ігрових імітаційних методів (ігрового проектування, розігрування ролей, стажування з виконанням посадової ролі), так і неімітаційних (дискусій, диспутів, мозкового штурму, круглого столу, методів проблемного навчання, пошукових і дослідницьких методів, методів здійснення рефлексії). За основою використання зазначених ігор Л. Яворовська, С. Мельникова пропонують різні форми ігрової співпраці: диспути; дискусії; інсценування (конференції гомогенних і гетерогенних підгруп, виступи); мнемотури; «мозкові штурми»; різні види «атак» (на організатора, на однокурсника, на підгрупи); ділові, рольові, дидактичні, імітаційні ігри; стажування з виконанням посадової ролі (Л. Рибалко).

Ефективність застосування ігрових технологій у контексті їх функціональних можливостей, О. Жукова оцінює за такими параметрами: продуктивності; сферою педагогічного застосування; новизною предметного змісту; інноваційним потенціалом; ступенем передбачуваних перетворень; рівнем конкретизації інновацій; масштабом або обсягом перетворень; взаємодією учасників педагогічного процесу; ознакою віднесеності до тієї чи іншої частини освітнього процесу [15, с. 155].

Висновки і пропозиції. На основі результатів теоретичного аналізу можемо констатувати, що «інновації» стали неодмінним атрибутом освіти, підвищенням її ефективності та розповсюдженням нового практичного засобу в галузі педагогіки, наукових досліджень. Усе це обумовило виникнення і розробку «ігрових технологій», що спрямовують соціально-економічний вектор держави на активізацію творчого потенціалу педагогів, розв'язання їх професійних проблем, інтерпретацію різноманітної інформації у контексті профільної спеціальності. Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із інноваціями в освіті. Подальшим напрямом перспективних наукових розвідок є дослідження методологічних підходів та моделей формування професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти засобами ігрових технологій.

Список використаної літератури:

1. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайновий словник української мови (2013–2018). URL: http://sum.in.ua/f/innovacija (дата звернення 14.02.2023).
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2009. 1040 с.
3. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
4. Dundon E. The seeds of innovation: Cultivating the synergy that fosters new ideas / Elaine Dundon. New York: Amacom, 2002. 241 p.
5. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2003. 504 с.

6. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія. Київ: Логос, 2002. 140 с.
7. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2009. 46 с.
8. Криворучко Н. І., Криворучко К. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців. URL: http://intkonf.org/krivoruchko-nikrivoruchko-ki-innovatsiyni-pedagogichni-tehnologiyi-pid-chas-profesiynoyi-pidgotovkimaybutnih-fahivtsiv/ (дата звернення 10.02.2023).
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
10. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. 492 с.
11. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізм розвитку / за ред. акад. НАПНУ В.П. Андрущенка. Київ: Педагогічна преса, 2006. 208 с.
12. Панченко Л. М. Філософська рефлексія ідеї університету в сучасному суспільстві // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: «Філософія». Харків: ХНПУ, 2013. Вип. 40. С. 114–125.
13. Біла книга національної освіти України /за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Інформаційні Системи, 2010. 340 с.
14. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. Київ: Фірма «ІНКОС», 2007. 268 с.
15. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: дис. … д-ра пед. наук:13.00.09. Тернопіль, 2019.
16. Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation. Report 7. / R. Ferguson et. al. Milton Keynes: The Open University. URL: https://www.researchgate.net/publication/331168379_Innovating_Pedagogy_2019_Open_University_Innovation_Report_7 (дата звернення 11. 02. 2023).
17. Official site Growth. URL: https://www.growthengineering.co.uk/19- gamification-trends-for-2022-2025-top-stats-factsexamples/ (дата звернення 05.02.2023).
18. Бондаренко С. М. Гейміфікація як інструмент підвищення якості процесів в бізнесі та освіті. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20194/1/PIONBUG_2022_P018-019.pdf (дата звернення 09.02.2023).
19. Rimon G. Surprising Benefits Of Gamification. URL:https://elearningindustry.com/10-surprising-benefits-of-gamification (дата звернення 06.02.2023).
20. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 207 с.
21. Павлюк Ф. В. 200 ігор на уроках англійської мови. Тернопіль : Мандрівець, 2002. 56 с.
22. Гончарук Н. Що наше життя? Гра. Контракти. 2012. № 40. URL: http://archive.kontrakty.ua/gc/2012/40/13-chim-pakhnut-remesla.html?lang=ua9 (дата звернення 18.02.2023).

Khodunova V. Innovative potential of game technologies

The article discusses general scientific principles regarding to the problem of "innovation". Updated, from the point of view of philosophical, psychological and pedagogical sources, the variety of approaches to defining the essence of "innovation", which is understood as innovation, changing, renewals ; a new approach, creation of a new qualitatively, using the known for other purposes.

The problem of "innovative activity" comes to the fore, that in modern scientific world is used in the sense of updating educational practice by creating, spreading and mastering a new effective means and methods of achieving the goals of education, that aimed at increasing their efficiency and the complex processes of creating, distributing and using a new practical tools in the field of pedagogy and scientific research.

The active role of educational institutions in "innovative activity" is characterized, their foreign policy, which is closely related to the state policy in the field of education, also defines priority innovation projects and internal policy as personnel managements and direction to innovative type of organization of the development.

It was determined that the success and effectiveness of "innovative activity" depends on teachers who improve the elements of the existing educational system through modification and combination, which, in general, leads to a positive result. It is noted that among the effective means of "innovative activity" a prominent place is occupied by " the game technologies". The sources of the innovative potential of game technologies are summarised: advanced pedagogical experience, on the basis of which new game methods, various techniques and forms of game interaction appears, the use of which is aimed at the modernization of the traditional educational system; achievements of disciplines related to pedagogy, the game has become the subject of systematic scientific studies from the standpoint of various approaches; processes of globalization taking place in the world and in the country, as a result it is the opportunity to join the world experience of using game technologies.

Key words: *innovation, innovative activity, game technologies.*

УДК 004.588
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.18

І. В. Цісарук
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

В. Ю. Цісарук
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається зміст технології доповненої реальності. Простежено, що під «доповненою реальністю» розуміють новітню технологію у сфері взаємодії з аудиторією, у нашому випадку, це із здобувачами освіти, за допомогою доповнення існуючої реальності образами та інформацією з віртуальної реальності. Також, охарактеризовано деякі додатки (EV Toolbox, QR-код, SkyView App, ANATOMY 4D) та браузери доповненої реальності (Layer, HP Reveal). Разом з тим, описано, як зареєструватися у браузері HP Reveal і як створювати QR-коди для освітнього процесу. Досліджено, що більшість веб-сервісів пропонують продукти доповненої реальності для освіти. Найбільш активно розвиваються додатки для біології, хімії, фізики. Однак, для трудового навчання і технологій, на даний час, є ще дуже мало розробок для використання в освітньому процесі.

Обґрунтовано, що впровадження доповненої реальності в освітній процес сприяє формуванню досвіду в рамках проєктної діяльності; колективній реалізації проєктів; створенні, за допомогою сучасних програмних засобів, редагуванню, оформлюванню, зберіганню та передаванні інформаційних об'єктів будь-яких типів; реалізації інформаційної діяльності у різних сферах, які затребувані на ринку праці; формуванню алгоритмічного стилю мислення, здібностей до формалізації, елементів системного мислення; оволодінню вміннями використовувати загальнокористувацькі інструменти та налаштовувати їх для потреб користувача.

Доведено, що впровадження доповненої реальності в освітній процес закладів освіти надасть можливість візуально представити процеси, які неможливо відтворити матеріальними засобами, а також процес навчально-пізнавальної діяльності стане наочнішим і цікавішим. Застосування технології доповненої реальності має широкий простір – від додавання анімації до навчальних підручників з метою візуалізації написаного матеріалу до тривимірних навчальних презентацій, які допоможуть наочно продемонструвати необхідні явища чи процеси. З'ясовано, що найбільш актуальним для використання на уроках трудового навчання та технології є додаток доповненої реальності AR trud, який надає можливість перетворити площинні зображення у тривимірні моделі. Встановлено, що технологія доповненої реальності має серйозний потенціал розвитку та може застосовуватись у різних галузях.

Ключові слова: *освітній процес, доповнена реальність, технологія, мобільні додатки, проєктна діяльність, здобувачі освіти.*

Постановка проблеми. У цей складний для нашої країни час, українське суспільство потребує особистостей, які вміють приймати нестандартні рішення, креативно мислити та розвивати всі сфери української суспільної діяльності. Одним із пріоритетних напрямків є, звичайно, освіта. Успіх у світі значною мірою залежить від уміння організувати своє життя в проєкт: визначити довгострокові та найближчі перспективи, знайти й залучити необхідні ресурси, розробити план дій і, після реалізації, оцінити ймовірність досягнення поставлених цілей. Українська система освіти розвивається в цьому напрямку. За останні кілька років освіта змінилася як у світі, так і в Україні через обов'язкове впровадження технологій дистанційного навчання. Ці технології, в останні роки, значно вдосконалилися. Одним із найдосконаліших з них є метод із використанням технологій віртуальної та доповненої реальності. Спочатку набула популярності новітня технологія – віртуальна реальність, а згодом, поступово до сучасного світу прийшов новий термін – «доповнена реальність». І якщо віртуальну реальність розглядають як взаємодію людини та комп'ютера,

© Цісарук І. В., Цісарук В. Ю., 2023

то у доповненій реальності додається ще один компонент – навколишнє середовище. Доповнена реальність – це технологія, яка поєднує фізичне середовище людини з шаром віртуальної реальності в реальному часі.

Доповнену реальність було винайдено порівняно недавно. Спершу вона застосовувалася лише в комерційних цілях, але зараз, завдяки щоденному використанню різноманітних ґаджетів (смартфонів, планшетів), у виробників контенту з'явилися ідеї та можливості впровадження даної технології в освітній процес шляхом розробки спеціальних додатків. На даний момент доповнена реальність в Україні ще не активно використовується, але розробки, які базуються на даній технології, цікавлять і вчителів, і здобувачів освіти.

Впровадження доповненої реальності в освітній процес надасть можливість візуально представити процеси, які неможливо відтворити матеріальними засобами, а освітній процес стане наочнішим і цікавішим. Простір для застосування технології широкий – від додавання анімації до навчальних підручників з метою візуалізації написаного матеріалу до тривимірних навчальних презентацій, які допоможуть наочно продемонструвати необхідні явища чи процеси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав можливість стверджувати, що протягом останніх років як у вітчизняній, так і в світовій науці значну увагу присвячено технології доповненої реальності, яка була впроваджена в багатьох предметах та науках, зокрема фізиці, біології, хімії, дизайні, географії тощо. Проблемою використання технології займалися такі вчені як О. Базелюк, Д. Вагнер, О. Гумінська, Ю. Єчкало, Н. Зільберман, Є. Матвієнко, П. Мілграм, Ф. Кісіно, Л. Кондратова, Л. Масол, В. Ткачук та інші, які здійснили значний внесок у розвиток питань людино-комп'ютерної взаємодії, технології доповненої реальності та методики її реалізації в освітньому процесі. Проте, значний розвиток технології доповненої реальності та можливості її використання на уроках трудового навчання і технологій залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті. Основною метою даної статті є розкриття сутності технології доповненої реальності, її значення в освітньому процесі та необхідність впровадження технології на уроках трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. У всьому світі люди щодня стикаються з графічними зображеннями, створеними за допомогою комп'ютерів. Вони відіграють дуже важливу роль у нашому житті, допомагаючи виконувати повсякденні завдання, оптимізувати щоденні процеси та проводити дослідження. Але комп'ютери дозволяють не просто спілкуватися з віртуальним світом, це інтерфейс, який дозволяє отримувати розширені дані про реальний світ.

Доповнена реальність, або AR (англ. Augmented Reality) – технологія, яка істотно розширює область перцептивних даних людини. Для перегляду доповненої реальності потрібна веб-камера комп'ютера або камера мобільного пристрою (смартфон, планшет, AR-окуляри), а також спеціальний додаток, який накладає цифрову інформацію (тексти, аудіо, відео, тривимірні моделі) на реальні зображення із навколишнього світу, що отримуються з камери, і результат, що виводить на екран [1].

Сам термін «доповнена реальність», ймовірно, був запропонований дослідником Томом Коделом (Tom Caudell) у 1990 році. Існує декілька визначень доповненої реальності: дослідник Рональд Азума в 1997 році визначив її як систему, яка має такі можливості: працює в 3D; поєднує віртуальне та реальне; взаємодіє у реальному часі [2].

У 1994 році Пол Мілгром (англ. Paul Milgram) та Фуміо Кісіно (англ.Fumio Kishino) описали континуум «віртуальність-реальність» – простір між реальністю й віртуальністю, між якими розташовані доповнена реальність (ближче до реальності) і доповнена віртуальність (ближче до віртуальності). Доповнена реальність – результат додавання до сприйняття реального світу уявних об'єктів (зазвичай як допоміжна інформація) [2].

Іноді як синоніми використовують терміни «розширена реальність», «покращена реальність», «збагачена реальність», «збільшена реальність». Щоправда, таке використання названих термінів у випадку неправильно, – терміни «розширена реальність», «збільшена реальність», «збагачена реальність» застосовні лише позначення певних форм та аспектів практичного застосування доповненої реальності, тоді як застосування терміна «покращена реальність» зовсім сумнівна.

Актуальність технології доповненої реальності пов'язано з:

1) інтерактивністю;
2) реалістичністю;
3) доступністю інформації в реальному часі;
4) інноваційністю;
5) «wow»-ефектом – неординарний спосіб подачі інформації, який дозволяє привертати увагу здобувачів освіти, а також посилювати їх запам'ятовування.

Існує значна кількість способів створення доповненої реальності. Усі вони дуже відрізняються за своїм функціоналом. Деякі програми працюють за принципом QR-коду. QR-коди є мініатюрні носії даних, здатні зберігати текстову інформацію. Дані в них закодовані за допомогою чорних та білих квадратів, подібно до нулів та одиниць у комп'ютерній техніці. Вони можуть бути розпізнані тільки спеціальним пристроєм для сканування.

Це може бути корисним для створення нескладних проєктів. Що ж до створення справді цікавих та корисних проєктів, то потрібен інструментарій доповненої реальності. Інструментарій доповненої реальності дозволяє учню створювати проекцію набутих теоретичних знань на комп'ютері. Здобувач освіти глибше зрозуміє досліджувану тему та її практичне застосування. У процесі виконання таких робіт, учням не складно виявити залежності між явищами. Вони можуть провести свої дослідження та виявити залежність одних інструментів від інших, а також самостійно повторити виконання за рамками комп'ютера в реальному житті [3].

Таким чином доповнена реальність:

– розвиває інформаційно-комунікаційну компетентність та міжпредметні зв'язки;

– долучає учнів до виконання проєктних завдань;

– розвиває творчі здібності.

Доповнена реальність дозволяє створювати неймовірні освітні проєкти за сценаріями, які неможливо реалізувати в реальному житті. З її допомогою можна взяти в руки крихітний атом або, навпаки, гігантську планету. Вона допомагає осягати абстрактні поняття, такі як геометричні тривимірні форми, моделювати закони фізики, візуалізувати складні хімічні експерименти та багато іншого. Доповнена реальність дає можливість переміщати, обертати, масштабувати 3D-моделі буквально руками, розглядати їх під будь-якими кутами, з'єднувати та роз'єднувати віртуальні об'єкти та вивчати отримані результати [4].

Але для того, щоб навчити здобувача освіти технології доповненої реальності, педагогу необхідно самому мати певні компетенції та навички ІКТ-грамотності; переглянути загальноприйнятий підхід до структури навчального заняття; переосмислити наповнення його частин відповідно до обраної технології. Завдання педагога зробити уроки цікавими, сучасними за формою та глибокими за змістом.

У рамках проєктної діяльності за допомогою технологій доповненої реальності учні можуть візуалізувати результати роботи за особистим чи колективним проєктом. Проєкт може містити всю необхідну інформацію – графічні, звукові, відеофайли. Його можна зробити найбільш інтерактивним і потім в оригінальній формі представити на уроці.

Більшість програм AR-технології йдуть з-за кордону. Проведемо огляд деяких додатків доповненої реальності:

– EV Toolbox – універсальний конструктор для створення проєктів доповненої реальності для ПК та мобільних пристроїв. Це комплексний, доступний за вартістю програмний продукт із готовими прикладами проєктів доповненої реальності, навчальними матеріалами та системою підтримки.

– QR-код. Основний принцип QR-коду в тому, що він може працювати як гіперпосилання. Це особливо зручно, коли необхідно повідомити велику кількість інформації або спростити її використання. Використання QR-кодів у повсякденному житті відкриває нові можливості, створюючи ще один зв'язок між віртуальністю та реальністю, а також як приклад використання елементів технології «доповненої реальності».

Щодо навчального процесу, то QR-коди використовуються в основному з метою створення банку електронних ресурсів. Також QR-коди використовуються для роботи учнів у групах. Мається на увазі робота групи в індивідуальному режимі, виконання завдань із використанням власних ґаджетів. Крім вищесказаного, завдяки QR-кодам можна проводити онлайн-опитування та вікторини.

Для створення QR-кодів використовуються різні програми-генератори, які можна знайти, скориставшись будь-якою пошуковою системою в мережі Інтернет. Можна у своїй професійній діяльності використовувати безкоштовний онлайн-сервіс – QRcoder.

Потім слід натиснути кнопку «створити код (ctrl+enter)» – поле 4, після чого в полі 5 з'явиться QR-код вказаного розміру. Згенероване сервісом зображення можна скопіювати в буфер обміну або зберегти як картинку GIF-форматі. Алгоритм копіювання та збереження зображення залежить від використовуваного веб-браузера.

– SkyView App. Програма з астрономії з доповненою реальністю. Шар доповненої реальності складається з карти зоряного неба чи Сонячної системи. Дозволяє знаходити в певній точці земної кулі та переглядати карту зоряного неба, наводячи свій телефон на зоряні скупчення. У цьому додатку малюються знаходження планет і, спрямовуючи свій телефон на небо, можна побачити, де зараз знаходиться якась планета.

– ANATOMY 4D. Безкоштовний додаток від Daqri, дає можливість користувачам досліджувати людське тіло та окремо вивчати різні системи організму. Дозволяє отримати повну модель з анатомії людини, розбирати її за шарами, дивитися як влаштована та чи інша система в організмі людини.

Найбільш актуальним для трудового навчання є додаток доповненої реальності **AR trud**, розроблений учнем Дубровицького ліцею Калюхом Павлом, під керівництвом вчителя Берестеня Сергія.

Принцип роботи додатку побудований на удосконаленні вивчення кінематичних схем і покращення їх розуміння.

За допомогою камери додаток відскановує зображення креслення кінематичних схем і заван-

тажує анімаційне зображення механізмів. Ці анімації є динамічними і дозволяють учням розширити просторове мислення і краще зрозуміти, що зображено на кресленні і як насправді працює механізм.

Вчитель видає картки-завдання з кресленнями, перед їх виконанням учні, за допомогою додатку сканують їх і після вивчення роботи механізму виконують креслення [5].

Розглянемо ще наступні браузери доповненої реальності:

– Layer – браузер, що дозволяє користувачеві дивитися на реальність через різні «шари», що відображаються на екрані мобільного пристрою. У шарах може міститися інформація про найближчі ресторани, готелі, пам'ятки і навіть проходять повз користувачів соціальних мереж (Facebook і Twitter). Інформація не обов'язково має бути прив'язана до певного місця [6].

– HP Reveal – технологія розпізнавання зображень використовує камеру смартфона для ідентифікації об'єктів фізичного світу, а потім доповнює їх фантастичними шарами у вигляді анімації, відео, 3D-моделей і web-сторінок. Створені AR-об'єкти називаються аурами. Створювати свої аури може будь-який користувач, просто прикріплюючи їх до конкретних зображень чи предметів [6].

Принцип роботи «HP Reveal» схожий з технологією розпізнавання QR-кодів, що повсюдно використовується. Програма використовує камеру телефону, GPS, Bluetooth, Wi-Fi, акселерометр та гороскоп для ідентифікації різних об'єктів з навколишнього простору. Надалі ці об'єкти транслюються на екрані пристрою з накладеним поверх відео, картинками, фотографіями або іншими файлами, які називаються аурами.

Автор позначки, за якою HP Reveal розпізнаватиме об'єкт, сам налаштовує результат відображення і час трансляції. Щоб допомогти користувачам у їхніх починаннях, творці HP Reveal доклали пакет готових аур, але передбачається, що всі вони будуть створюватися самими користувачами.

Щоб використовувати широкі можливості програми HP Reveal, необхідно виконати кілька простих кроків для створення аур:

1. Зайти на сайт https://studio.hpreveal.com/landing.

Вибрати Log in to HP Reveal Studio («Увійти до HP Reveal Studio») (рис. 1).

2. Вибрати Create account («Створити обліковий запис») або «Sign in» («Увійти»).

3. Вибрати My Auras («Мої аури») – Create New Aura («Створити нову ауру»).

4. Вибрати Click to Upload Trigger Image (Вибрати картинку (тригер)).

5. Вибрати Name («Ім'я») (будь-якою мовою) – Browse … («Вибрати») – вибрати потрібне зображення – Save («Зберегти»).

Рис. 1. Вхід на безкоштовний онлайн-сервіс HP Reveal

Якщо з'явиться повідомлення про можливість покращити зображення, слід погодитися, вибравши Yes («Так»).

6. Вибрати Next («Далі») – Click to Upload Overlay («Вибрати відео»)

7. Вибрати Next («Далі») – Unshare («Скасувати спільний доступ»).

8. Лівою кнопкою миші клацнути по аурі – Edit («Редагування») – («Далі») – Next («Далі») – Share («Забезпечити загальний доступ»).

Цей спосіб застосування AR-технології доцільно використовувати як на уроках трудового навчання та технологій, так і на уроках інформатики.

Впровадження доповненої реальності в освітній процес дало можливість стверджувати, що використання даної технології сприяє:

– формуванню досвіду в рамках проєктної діяльності;

– колективній реалізації проєктів;

– створенні, за допомогою сучасних програмних засобів, редагуванню, оформлюванню, зберіганню та передаванні інформаційних об'єктів будь-яких типів;

– реалізації інформаційної діяльності у різних сферах, які затребувані на ринку праці;

– формуванню алгоритмічного стилю мислення, здібностей до формалізації, елементів системного мислення;

– оволодінню вміннями використовувати загальнокористувацькі інструменти та налаштовувати їх для потреб користувача [7].

Одним із основних показників становлення особистості є пізнавальний інтерес, рівень розвитку якого значною мірою визначає продуктивність процесу навчання. Важливість розвитку пізнавального інтересу в здобувачів освіти, у сучасних умовах навчання, не викликає жодних сумнівів. Однак, питання про те, як досягти найбільшого ефекту в його розвитку, досі залишається відкритим.

Висновки і пропозиції. Доповнена реальність – це ефективний шлях «просування» вперед не тільки тому, що ми живемо в епоху інформаційних технологій, а й тому, що доповнена реальність, як для здобувача освіти, так і для педагога, найбільш результативний спосіб пізнання навко-

лишнього предметного середовища і простору. Таким чином, використовуючи доповнену реальність в освітньому просторі, можна не тільки підвищити пізнавальний інтерес та рівень засвоювання інформації, оскільки безперечним плюсом даної технології є наочність та інтерактивність, але також доповнена реальність сприяє підвищенню рівня технічного розвитку в галузі ІКТ вчителів, що відіграє важливу роль в освітньому процесі.

Вважаємо, що вже в найближчому майбутньому освіта високого рівня стане немислимою без технологій доповненої та віртуальної реальності. AR та VR дозволяють розвивати просторове мислення, відкривають нові можливості для диференціації навчання, у багато разів посилюють наочність посібників і допомагають пізнавати світ через особистий досвід.

Список використаної літератури:

1. Климнюк В. Є. Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, 2018. № 2. С. 207–212.
2. Доповнена реальність або AR-технології. URL: https://sites.google.com/site/dopovnenarealnist/ (дата звернення: 12.02.2023).
3. Дуло Н. В., Проняк О. Г. Інформаційні та комунікативні технології як засіб підвищення якості навчання в умовах загальноосвітньої школи. URL: http://conf-a.narod.su/Dulova.pdf (дата звернення: 10.02.2023).
4. Дупак В. Г. Феномен віртуальної реальності: соціально-філософський аналіз. URL: http://intkonf.org/dupak-v-g-fenomen-virtualnoyirealnosti-sotsialno-filosofskiy-analiz/ (дата звернення: 28.01.2023).
5. Дубровицький НВК. URL: http://www.dliceum.com.ua/?page_id=135 дата звернення: 26.12.2022).
6. Студія веб-дизайну. URL: https://dynamic-design.com.ua/ (дата звернення: 12.02.2023).
7. Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище Інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Інформаційні технології в освіті*, 2013. № 17. С. 9–37.

Tsisaruk I., Tsisaruk V. Possibilities of using augmented reality technology in labor training and technology lessons

The content of augmented reality technology is revealed in the article. It has been observed that under «augmented reality» is understood the latest technology in the field of interaction with the audience, in our case, it is with students of education, with the help of supplementing the existing reality with images and with virtual reality. Some applications (EV Toolbox, QR code, SkyView App, ANATOMY 4D) and augmented reality browsers (Layer, HP Reveal) are also characterized. It also describes how to sign up for the HP Reveal browser and how to generate QR codes for the learning process. It has been investigated that most web services offer augmented reality products for education. Applications for biology, chemistry, and physics are developing most actively. However, for work training and technology, at present, there are still very few developments for use in the educational process.

It has been proven that the introduction of augmented reality into the educational process of educational institutions will provide an opportunity to visually present processes that cannot be reproduced by material means, and the process of educational and cognitive activity will become more vivid and interesting. The application of augmented reality technology has a wide scope – from adding animation to textbooks to visualize the written material to three-dimensional educational presentations that will help to visually demonstrate the necessary phenomena or processes. It was found that the AR trud augmented reality application, which provides the opportunity to transform planar images into three-dimensional models, is the most relevant for use in labor education and technology lessons. It has been established that the technology of augmented reality has a serious development potential and can be applied in various fields.

Key words: *educational process, augmented reality, technology, mobile applications, project activity, education seekers.*

УДК 37.091.398:316.612
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.19

Т. Е. Швець
кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-методичної роботи
Приватної школи «Афіни» м. Києва

ПОТЕНЦІАЛ ТЬЮТОРИНГУ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена аналізу однієї з актуальних та ефективних педагогічних технологій у сфері реалізації принципу індивідуалізації – тьюторській технології, що обумовлено сучасною тенденцією розвитку освіти – її спрямованість на особистість людини. На основі вивчених науково-педагогічних джерел та аналітичних звітів педагогічних експериментів з впровадження тьюторингу в школах і узагальненні результатів власного дослідження досвіду впровадження тьюторингу в польських школах, визначено, що тьюторинг має чималий потенціал індивідуалізації освіти. Автором використані методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та якісний аналіз досвіду реалізації тьюторингу.

У статті зроблено висновки про те, що тьюторинг є досить актуальним для сучасної української освіти в контексті реалізації Концепції нової української школи, адже здатний забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Потенціал тьюторингу з розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів автором вивчається з позиції мети тьюторингу та відповідної діяльності тьютора. У статті наголошено на фундаментальному потенціалі тьюторингу – взаємовідносинах між тьютором і учнем.

Автором розглянуті тьюторські технології, що сприяють індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу, становленню суб'єктності учнів старших класів, здатності до самовизначення. Звернено увагу на потенціал тьюторингу не лише в освітньому процесі, а також у виховному. У статті зазначені потенційні можливості тьюторингу в дистанційному та змішаному навчанні. На основі аналізу звітів з реалізації тьюторських програм у школах, автор подає переваги тьюторингу як технології, що сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, розвитку їх м'яких навичок, зокрема, критичного та креативного мислення, здатності до співпраці та комунікативні навички.

У статті проаналізована сучасна освітня політика України, що дало підстави стверджувати, що вітчизняна нормативно-правова база відповідає міжнародним стандартам розвитку соціально-особистісної компетентності учнів, хоч і потребує уточнення.

Ключові слова: *потенціал тьюторингу, тьюторинг, соціально-особистісна компетентність, індивідуалізація, технології тьюторингу.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається завданнями, відповідними провідним напрямам Закону України «Про освіту» (2017) та Концепції Нової української школи (2016), де пріоритетами розвитку освітніх процесів визначено формування ключових компетентностей у підготовці конкурентоздатної особистості XXI століття: всебічно розвиненої, з критичним мисленням, патріота з активною громадянською позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя.

Реформування системи освіти в Україні орієнтує педагогів на пошуки нових освітніх технологій, здатних забезпечити реалізацію індивідуалізації, педагогіки партнерства, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Однією з найефективніших освітніх технологій у сфері реалізації принципу індивідуалізації на сьогодні вважається тьюторська технологія, яка набула свого поширення у багатьох країнах світу. Технологія актуальна, оскільки, відповідно до Концепції Нової української школи, учитель має бути здатний забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Саме тьютор у процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини допоможе їй розвинути соціально-особистісні компетентності («м'які навички»), а саме: комунікативні, креативні, вміння вчитися, співпрацювати, критично мислити тощо. Таким чином, упровадження тьюторингу в освітній процес учнів старших класів створює нове відкрите освітнє середовище, здатне орієнтуватися на індивідуальні запити учнів та сприяти їх професійному й життєвому самовизначенню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення феномену тьюторингу останніми роками стає все більш актуальним. В Україні тьюторинг досліджують науковці: А. Бойко, Н. Дем'яненко, Т. Гущина, О. Іваніцька,

© Швець Т. Е., 2023

Т. Литвиненко, Н. Меркулова, С. Микитюк, К. Осадча, С. Подпльота, Т. Швець.

Досить великий доробок з різних проблем тьюторингу є в зарубіжних країнах. Варто відмітити праці таких науковців, як А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Буджинський (M. Budzyński), Д. Вуд (D. Wood), Е. Гордон (E. Gordon), З. Залевський (Z. Zalewski), А. Зембжуська (A. Zembrzuska), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Топпінг (Topping K.), Я. Трачинський (J. Traczyński), К. Чайка-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska), П. Чекерда (P. Czekierda) та ін.

Проблемами дослідження соціально-особистісних («м'яких») навичок займалися Д. Бех, Н. Бібік, І. Гарбузюк, Н. Гавриш, Д. Гоулман (Goleman D.), Е. Де Боно (E. de Bono), І. Ермаков, Л. Коваль та ін.

Звертаючись до наукової літератури, констатуємо, що поняття «потенціал» в контексті тьюторингу досі не розглядався. Аналіз доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників дає можливість зробити висновок про те, що в основному вчені звертаються до таких категорій як: інноваційний потенціал школи; виховний потенціал школи, позашкільного закладу, соціуму, родини; потенціал соціально-педагогічної діяльності; творчий потенціал особистості, а також окремі аспекти потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Мета статті. Метою даного дослідження є визначення потенціалу тьюторингу з розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів на основі аналізу наукових джерел та аналітичних звітів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «потенціал» походить від латинського слова «potentia», яке означає силу, потужність, можливість, здатність, що існує в прихованому вигляді і здатну виявитися при певних умовах [6]. Етимологічно термін «потенціал» являє собою засоби, запаси, джерела, які наявні на цей момент часу та можуть бути мобілізовані, використані для досягнення певних цілей, здійснення плану, вирішення певної задачі, можливості окремої особи, суспільства, держави у певній області.

Потенціал тьюторингу з розвитку соціально-особистісної компетентності старших підлітків має два аспекти: по-перше, конкретні дії тьютора, які він здійснює в повсякденній тьюторській праці, у взаємодії з учнями; по-друге, дії, вчинки, поведінка тьюторанта в процесі розвитку соціально-особистісної компетентності [2]. Для того, щоб охарактеризувати обидва аспекти, необхідно визначитися із загальною метою тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, адже мета визначає, що саме тьютор робить. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам зробити висновки, що під час визначення мети тьюторингу дослідники не обмежуються виключно цілями академічної підтримки чи допомоги. У загальному значенні дослідники зазначають, що мета тьюторингу полягає у допомозі учням у подоланні навчальних труднощів та опануванню ними навичками вміння самостійно вчитися [10; 13; 16; 21]. Наголос робиться на сприянні академічної незалежності учнів, а не на залежності від тьютора. Навчальні проблеми розглядаються як виклики, які учні старших класів вчаться долати за підтримки тьютора. Навичка вміння самостійно вчитися, на думку науковців, передбачає розширення можливостей учнів долати власні навчальні проблеми.

Польські вчені [8; 17] вважають, що мета тьюторингу – це допомога учню у розкритті та розвитку його здібностей, підтримка у побудові шляху особистого розвитку, що веде до: незалежності; відповідальності, у тому числі за процес власного навчання; здатності приймати рішення; самоконтроля; вміння обирати життєвий шлях та будувати життєві плани; здатності реалізовувати прийняті плани та долати труднощі; навички самонавчання; саморозуміння та самооцінки; відкритості і доброзичливості до інших, підвищення рівня довіри; навички креативного та критичного мислення; толерантності – прийняття іншої поведінки та поглядів; навички співпраці; налаштованості на діалог, уміння слухати інших і розуміти їхню думку; визнання моральних цінностей, побудови власної системи цінностей.

Зазначені цілі можуть бути реалізовані лише в певному соціальному контексті та відносинах тьютор-підопічний. Соціальний контекст тьюторингу стосується соціальних норм в освітньому середовищі. Такий підхід будується на суб'єкт-суб'єктній основі, для якої характерні такі процесуальні дії, як співпраця і взаємодія обох суб'єктів діяльності, а її результат повністю залежить від сумісної праці тьютора і тьюторанта. Як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники [7; 9; 12; 19], взаємовідносини, що склалися між тьютором та підопічним відіграють важливу роль, адже створюють можливості для набуття учнями соціально-особистісної компетентності, необхідних для самовизначення та повноцінного і успішного життя у суспільстві. С. Кшихала (Krzychała S.) наголошує, що фундаментальним потенціалом тьюторингу є створення особливих взаємовідносин тьютор – підопічний, де центральним моментом є зустріч не ролей (учень – учитель), а людей, тобто зустріч людини із людиною [14, с. 12].

Вплив тьютора на розвиток учня відбувається завдяки діалогічному типу спілкування тьютора з підопічним, в основі якого лежать тісні особисті взаємовідносини. Завдяки взаємовідносинам «людина-людина», учні вчаться цінувати зусилля (власні та інших), керувати власним розвитком,

розширювати коло своїх інтересів. Такий тип взаємовідносин може впливати й на розвиток комунікативної компетентності учнів старших класів. Обумовлено це тими техніками, прийомами, які використовують тьютори під час спільної діяльності з підопічним.

Одна із найважливіших з них це техніка активного слухання, що допомагає тьютору зрозуміти почуття, емоції учня-співрозмовника, спрямувати бесіду в глибину і допомогти підопічному знайти відповіді на власні питання. Прийоми активного слухання у допомагають гармонійно побудувати бесіду, виявити поле проблем учня і підібрати відповідний індивідуальний план розвитку. Метою активного слухання є створення атмосфери довіри, під час якої учні мають можливість висловити власні думки, почуття, адже мета тьютора у такій розмові – це пізнання та краще розуміння учня. Тьютор під час бесіди демонструє власні комунікативні навички, а саме: відкрите та неупереджене ставлення, здатність до повного зосередження на співрозмовці, прояв емпатії, вміння аналізувати почуте з метою виявлення справжніх мотивів повідомлення.

Завдяки тьюторингу, учні, які пережили на собі приклад такої комунікації, удосконалюють власні комунікативні навички. Крім того, на думку практиків, стосунки взаємоповаги допомагають поширити їх вплив на відносини між учнями в тому числі. Отже, впровадження тьюторингу робить можливим також створення в школі клімату співпраці, взаєморозуміння, збагачуючи таким чином не лише розвиток учнів, а й вчителів-тьюторів. Завдяки використанню ефективних технік комунікації, учні на практиці вчяться забезпечувати власні потреби і цілі в межах суспільно прийнятої поведінки шляхом створення партнерських відносин з іншими [3, с. 28].

На думку польських експертів, тьюторинг сприяє розвитку в учнів навичок ефективної командної роботи, творчого вирішення проблем, активності, ініціативності, самосвідомості та здатності до самореалізації. Тьютори створюють ситуації, в яких учні діють і, як наслідок, накопичують досвід, який змінює спосіб їх поведінки, знання про навколишнє середовище і про себе, спосіб мислення, способи самореалізації і, нарешті, соціальний стиль функціонування. Тьюторинг насправді має вплив завжди на всю людину, яка живе та діє в конкретному соціальному контексті. М. Будзинській (M. Budzyński) [8, с. 12] вважає, що потенціал тьюторингу полягає у зосередженні тьютора на потребах та потенціалі учня та має специфічні риси, а саме: спрямований на розвиток самостійності (у мисленні та діяльності), відповідальності та відчуття внутрішньої свободи учнів; діяльність тьютора спрямована на розвиток сильних сторін учнів; концентрація не на проблемах учнів, а на потенціалі учня, що допомагає впоратися із труднощами.

Роботу тьютора ми розглядаємо як спеціально організовану діяльність, що спрямована на створення умов для розвитку особистості старших підлітків, на удосконалення взаємовідносин між людьми, на актуалізацію ресурсів самовдосконалення. Завдання тьюторингу у розвитку соціально-особистісної компетентності формулюємо як створення умов та можливостей для учнів старших класів, де вони можуть ставати суб'єктами власної діяльності з розвитку бажаного рівня компетентностей; суб'єктами, які здатні до самонавчання та самовиховання; суб'єктами, здатними до соціальної відповідальності тощо.

Розвиток соціально-особистісної компетентності – це двигун навчання. Компетентності постійно розвиваються, полегшують навчання та сприяють досягненню учнями цілей. І потенціал тьюторингу як раз полягає у тому, що шанс бути залученими отримують всі учні, завдяки практичним технологіям персоналізації та індивідуалізації: кожен є поміченим, з його здібностями, інтересами, потребами; відкриваються широкі та різноманітні шляхи для розвитку, забезпечується постійна перевірку рівня компетентностей.

Не можемо оминути розгляд потенціалу тьюторингу у дистанційному та змішаному навчанні, адже зарубіжні дослідники освітніми трендами до 2030 року визначають тотальну цифровізацію, що актуалізує проблеми навчання на основі компетентностей; розвитку м'яких навичок; активного навчання через проєкти; індивідуалізації або адаптивного навчання, що передбачає створення для кожного учня чи студента індивідуальної освітньої програми; виховання характеру та морального виховання, що сприяє покращенню академічних успіхів учнів та студентів, підвищенню їх проактивності, соціальній згуртованості тощо [15].

Основне завдання онлайн тьютора полягає на заохоченні учнів у досягненні їх освітніх цілей [11]. Основним в онлайн тьюторингу є спрямованість на досягнення академічної успішності учнів, подоланню перешкод у навчанні, допомога у поглибленні знань в певній предметній галузі. Однак, останнім часом онлайн тьюторинг окрім академічної спрямованості включає у себе процеси, що сприяють розвитку в учнів особистісних та соціальних вмінь: комунікативних, співпраці, критичного мислення, вирішення проблем та самостійного навчання. Враховуючи глобальну цифровізацію вважаємо, що потенційні можливості розвитку соціально-особистісної компетентності засобами тьюторингу можуть та і повинні бути використані закладами загальної середньої освіти.

Аналіз результатів реалізації тьюторських програм у тих закладах освіти, де впроваджується тьюторинг, дає підстави зробити висновки,

що ними є: усвідомлене формування чи корекція індивідуального стилю мислення, розвиток творчої діяльності, покращення емоційної стійкості, розвиток позитивних рис характеру учнів (цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо), корекція комунікативної сфери, здатність до самооцінки, вміння застосовувати свої якості у різних ситуаціях, розвиток в учнів навичок самостійної освітньої діяльності тощо [13; 14; 18; 20; 21].

Практичні технології тьюторингу, а саме: індивідуальні зустрічі тьютора з учнем (тьюторіали), зустрічі в малих групах, які можуть об'єднувати учнів за інтересами та/або потребами (наприклад, волонтерство, дебати, кейс-стаді, творчі, дослідницькі, соціальні проєкти та ін.) здатні реалізовувати основні сучасні освітні тренди, адже ґрунтуються на принципах персоналізації та індивідуалізації. Персоналізація здійснюється при організації індивідуальних зустрічей тьютор – тьюторант, де останній виступає активним дієвим учасником власного самотворення. Персоналізація та індивідуалізація можуть здійснюватися лише за умов значущості суб'єкта (учня) для іншого (тьютора) та його емоційного прийняття, що й лежить в основі взаємовідносин тьютор- тьюторант. Зустрічі в малих групах відповідають принципам індивідуалізації, коли тьютор на основі глибоких знань індивідуальних особливостей учнів, підбирає методики, засоби та форми для розвитку їх потенціалу, адаптації в соціальному середовищі та соціалізації, створює сприятливі умови для розкриття унікальності кожного підопічного.

В обох випадках у центрі тьюторського процесу стоїть учень як суб'єкт діяльності з його індивідуальними відмінностями. Тьюторська підтримка полягає у спільному з учнем визначенні його цілей, можливостей, інтересів та здійснюється на основі взаємоповаги та взаємодовіри. Під час індивідуальних тьюторіалів тьютор у більшому ступені виступає в якості наставника, старшого товариша, провідника, а підтримка реалізується під час діалогу та спільної діяльності. Така діяльність ґрунтується на потенційних можливостях особистості, його суб'єктивному досвіді та здатності до прийняття самостійних рішень. В груповій діяльності роль тьютора обумовлена фасилітатацією особистісного розвитку суб'єктів (учнів), що забезпечує продуктивність їх діяльності в групі. Тут важливим є розуміння тьютором всіх характеристик учасників групи, щоб запобігти створенню конкуруючого середовища, адже результат діяльності може виявитися протилежним тому, що планувався.

Виходячи з цього, потенціал тьюторингу також полягає у тому, що він вимагає педагога, який вміє проводити діагностику індивідуальних особливостей учня; проєктувати спільну діяльність з підопічним; організовувати ефективну роботу в групах; створювати умови для автентичного діалогу; розпізнавати в учнів сильні сторони та вміти спрямовувати їх на розвиток; сам володіє соціальними та особистісними компетентностями: критичне та креативне мислення, комунікативні навички та навички співпраці, здатність до саморефлексії та саморозвитку. Результатом цих компетентностей тьютора стає можливість реалізації ними тьюторської діяльності.

На основі аналізу звітних документів [9; 14;18; 19; 20] щодо проведених педагогічних експериментів в закладах середньої освіти Польщі з впровадження тьюторингу робимо висновки, що довгострокові ефекти від програм полягали в інтеграції усіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків і шкільного персоналу. Впровадження тьюторських програм з розвитку соціально-особистісної компетентності, крім розвитку учня, принесло користь школі та викладачам, що свідчить про потенціал тьюторингу в розвитку не лише для учнів, а для всіх учасників освітнього процесу.

Переваги для школи включають:

– підвищення почуття психологічної безпеки учнів та викладачів,

– зниження рівня агресивної поведінки,

– розвиток особистих стосунків, діалогічності спілкування,

– розвиток школи як спільноти, що навчається.

Переваги для вчителя включають:

– розвиток уміння жити в діалозі з повагою до людяності кожної людини,

– зростання авторитету вчителя,

– встановлення та побудова гарних міжособистісних стосунків,

– ненасильницьке спілкування,

– створення стратегій (планів) далекого і близького,

– гнучкість в реалізації планів,

– пошук рішень на основі аналізу причин і наслідків,

– розвиток емпатії та співчуття,

– збереження власної автентичності у професійному виконанні завдань,

– здатність бути послідовними, зберігаючи при цьому гнучкість у

ситуаціях, які цього вимагають,

– адаптація вимог до здібностей учнів,

– надання ініціативи у прийнятті рішень і відповідальності підопічному,

– встановлення належних меж своєї відповідальності за підопічного.

Актуалізація потенціалу тьюторингу з розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів може відбуватися за рахунок інституційних зусиль держави та суспільства, або за рахунок зусиль школи. На основі аналізу освітньої політики України щодо розвитку соціально-осо-

бистісної компетентності учнів старших класів можна зробити кілька висновків. Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) передбачена управлінська автономія закладів загальної середньої освіти, що стає передумовою для розвитку партнерства та відкритості їхньої діяльності. Це дає можливість впроваджувати нові методи навчання, організації та управління закладом освіти; розширювати спектр освітніх послуг; створювати оновлені умови в освітньому середовищі; удосконалювати зміст навчання відповідно до потреб кожного учня [4, с. 247]. Відповідно до Концепції Нової української школи [5] головним завданням є підготовка випускника здатного до критичного мислення, самостійного, здатного приймати відповідальні рішення, інноватора, який здатний змінювати навколишній світ, учитися впродовж життя тощо. Зазначається, що сучасна освіта повинна підтримувати зростання учня як особистості, сприяти становленню в нього критичного, креативного мислення, емоційного інтелекту, вмінню вчитися, бути самостійним, вміти робити вибір, приймати рішення та нести відповідальність за свій вибір, своє майбутнє (в тому числі й за освіту). Отже, можна визначити педагогічні цілі сучасного вчителя: розвиток в учнів навичок самопізнання, самодіагностики, формування адекватної самооцінки; розвиток навичок самоосвіти, саморозвитку, саморегуляції; створення умов для самовизначення, самореалізації та самоактуалізації. Реалізація зазначених цілей спрямована на розвиток самостійності учнів, їх суб'єктивної позиції, права на власний вибір, орієнтацію на власні зусилля та відповідальність за своє життя, що є визначними параметрами тьюторської діяльності.

У 2021 р. освітніми експертами було проведено контент-аналіз сучасної освітньої політики, а саме: порівняння основної законодавчої бази (Концепція НУШ; Закон України «Про освіту» (2017 р.); Закон України «Про загальну середню освіту» (2019 р.); Державний стандарт початкової освіти (2018 р.); Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.); Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.) та Європейської рамки ключових компетентностей «Особистісні, соціальні компетентності та навчання вчитися» (LifeComp, 2020 р.) [1, с. 95]. Відповідно, було зроблено висновки про те, що нормативно-правова база України ураховує потребу учнів в розвитку соціально-особистісної компетентності, але потребують значного уточнення.

Висновки і пропозиції. Таким чином, сучасні тенденції трансформації освіти як на національному, так і на міжнародному рівні вимагають оновлення змісту, форм і цілей освітнього процесу. Стратегії модернізації сучасної освіти спрямовані на пошуки таких педагогічних технологій, які є значущими як для національних, так й для міжнародних освітніх спільнот. І однією з таких технологій є технологія тьюторингу. У даному контексті тьюторинг стає потенціалом розвитку освіти, для задоволення освітніх потреб як особистості, так й суспільства і країни в цілому. Потенціал тьюторингу полягає і в тому, що допомагає людині знайти та вибудовувати свій шлях, посилюючи самого себе та, одночасно, інших людей, серед яких живеш, дієш. Людина розуміє себе, свій стиль діяльності, сприймає свої потреби, бажання, цінності, задачі – з одного боку, а з іншого – усвідомлює соціальну відповідальність перед іншими, тобто досягнення різного та спільного одночасно. Отже, чималий потенціал тьюторингу з розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів не підлягає сумнівам. Розвиток соціально-особистісної компетентності засобами тьюторингу надає можливості для формування зрілої особистості, здатної до самореалізації.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуку ефективних тьюторських методів, форм і прийомів для розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів.

Список використаної літератури:

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Єфіменко С. М. Інтелектуально-творчий потенціал педагога: структура, зміст, шляхи діагностики та розвитку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.
3. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2014. № 11 (30). С. 27–33.
4. Набок М. В. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244–253.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-

ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 21.05.2022).
6. Матросова В. О., Матросов О. Д. Сутність та складові інноваційного потенціалу як основа управління інноваційною діяльністю. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ» : збірник наукових праць.* № 26. Тематичний випуск : Технічний прогрес і ефективність виробництва. Харків : НТУ «ХПІ», 2011. С. 80–86.
7. Подпльота, С. В. Тьютор як суб'єкт морального виховання студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 170–175.
8. Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Towarzystwo Edukacji Otwartej. Wrocław, 2009. 116 s.
9. Czekierda P., Fingas B., Szała M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow. Warszawa : Wolters Kluwer S.A., 2015. S. 335.
10. Ghenghesh P. Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 2017. 42(4): P. 570–84.
11. Effective Practices for Online Tutoring. The Academic Senate for Community Colleges. 2019. URL: https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20(1)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20(1).pdf (дата звернення 25.04.2022).
12. Effective Personal Tutoring in Higher Education. Lochtie D., McIntosh E., Stork A. and Walker B. W. St Albans : Critical Publishing Ltd. 2018. 240 p.
13. Frey N., Fisher D., Almarode J. T. How Tutoring Works: Six Steps to Grow Motivation and Accelerate Student Learning. 2021. Dallas. Corwin a SAGE Publications Inc. 136 p.
14. Krzychał, S. Nauczyciel-tutor. Prakseołogiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego. Kraków : Impuls, 2018. 364 c.
15. Marschall C., Crawford E. A vision of transformative education. 2021. URL: https://www.gettingsmart.com/2021/09/22/a-vision-for-transformative-education/ (дата звернення: 03.01.2023).
16. McFarlane, K. J. Tutoring the Tutors: Supporting Effective Personal Tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 2016. 17(1): P. 77–88.
17. Poradnik tutora szkolnego (red. Piotr Nita). 2018. URL: http://www.tutoringszkolny.pl/ (дата звернення: 21.01.2022).
18. Raport z realizacji programu «Wsparcie Tutoringu we Wocławskich Gimnazjach» (red. Zemburzska A.). URL: http://tutoring.pl/wp-content/uploads/raport-z-realizacji-programu-Wsparcie-Tutoringu-we-Wroc%C5%82awskich-Gimnzajch.pdf (дата звернення 21.01.2022).
19. Sarnat-Ciastko A., Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej. Wydawnictwo Libron, Kraków. 2017. 295 s.
20. Sarnat-Ciastko A., Gębus D., Zalewski Z. „Wychować Człowieka Mądrego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringu szkolnego. Częstochowa : Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, 2018. 358 s. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza. 355 c.
21. Wootton Sally. Personal Tutoring for the 21st century. Further Education Tutorial Network (FETN). 2013. 64 p.

Shvets T. The potential of tutoring in the development of social and personal competences of senior students

The article is devoted to the analysis of one of the current and effective pedagogical methods in the field of realization of the principle of individualization – the tutoring method, which is due to the current tendency of development in education – and its focus on the personality of an individual. On the basis of the studied scientific and pedagogical sources and analytical reports of pedagogical experiments on the introduction of tutoring in schools and on the basis of the summary of the results of the author's own study of the experience of tutoring in Polish schools, it is determined that tutoring has a considerable potential for individualization of education. The author uses the following research methods: a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and a qualitative analysis of the experience of realization of tutoring.

The article concludes that tutoring is quite relevant for modern Ukrainian education in the context of the concept of the New Ukrainian School, because it is able to ensure the implementation of the individual educational trajectory of a child. The potential for the development of social and personal competence of senior students is studied from the point of view of the purpose of the tutoring and the corresponding activity of the tutor. The article emphasizes the fundamental potential of tutoring – the relationship between the tutor and the student.

The author considers tutoring methods that contribute to the individualization and personalization of the educational process, the formation of subjectivity of senior students, the ability for self-determination. Attention is drawn to the potential of tutoring not only in the educational process, but also in the process of nurturing the students. The article provides the potential for tutoring in remote and mixed learning settings. Based on the analysis of the reports on the implementation of tutorial programs in schools, the author provides the

advantages of tutoring as a method that helps to increase students' motivation for learning, develop their soft skills, in particular, critical and creative thinking, ability to cooperate and communicative skills.

The article analyzes the modern educational policy of Ukraine, which gives reason to claim that the domestic legal framework meets the international standards of development of social and personal competence of students, although it needs clarification.

Key words: *tutoring potential, tutoring, socio-personal competence, individualization, tutoring methods.*

УДК 373.3.016
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.20

О. В. Шукатка
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання та спорту
Львівського національного університету імені Івана Франка

І. В. Криворучко
студент фізичного факультету
Львівського національного університету імені Івана Франка

СУЧАСНІ ТА МАЙБУТНІ ВИКЛИКИ STEAM-ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано сучасні та майбутні виклики STEAM-освіти в Україні. Досліджено сутність STEAM-освіти як сучасної освітньої концепції, що поєднує точні, гуманітарні та технічні науки під час освітнього процесу. Констатовано, що мистецька концепція STEAM-освіти є актуальною в часи повномасштабного вторгнення росії в Україну, коли терористичним шляхом знищуються мистецькі об'єкти та викорінюється українська культура на тимчасово окупованих українських територіях. Вказано, що ініціативні засади такої сучасної концепції освіти позитивно впливають на формування компетентностей в університетській освіті (академічна доброчесність, самоосвіта, лідерство та інше). Узагальнено, що в Україні STEAM-освіта набула незначного поширення через половинчастість реформ та освітню корупцію, незважаючи на те, що концепції європейської освітньої політики в Україні закладені в Державному стандарті початкової освіти, запровадженого в 2018 році. Здійснено аналіз радянської концепції освіти, яка суттєво вплинула на формування пострадянської української освіти, починаючи від запозичення західноєвропейського та американського досвіду в школи та вищі навчальні заклади СРСР до стагнації радянської педагогіки часів генерального секретаря Л. І. Брєжнєва. Вказано, що період радянської педагогіки після Другої світової війни характеризується депортаціями українського народу, «лисенківщиною» та критикою філософських праць, які базувалися на працях «представників реакційної буржуазної політики». Виявлено, що в часи хрущовської «відлиги» створювалися середні трудові політехнічні школи, де профільним предметом було трудове навчання. На противагу, освітній період брежнєвської стагнації мав ознаки повернення до сталінської політики після Другої світової війни, а саме: створення неефективних спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням точних та гуманітарних наук, непослідовність освітніх реформ та возвеличування марксизму-ленінізму для формування суспільства «розвиненого соціалізму». Проаналізовано освітні концепції Василя Сухомлинського, який розвинув найважливіші принципи STEAM-освіти. Підсумовано, що повне викорінення ознак радянщини в українській освіті призведе до прискореного впровадження STEAM-освіти в Україні, формуванню молодого покоління, затребуваного на сучасному ринку праці.

Ключові слова: *STEAM-освіта, освітня концепція, педагогічні підходи, радянська освітня політика, освітні виклики.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві набуває обертів роботизація та прискорена технологізація усіх галузей промисловості, що супроводжується потребою заміни ручної праці на виконання винаходів на 3D-принтері та автоматизовані приладдя. Переважно це відбувається у високорозвинених країнах Європи, Америки та Азії. В Україні до повномасштабного вторгнення ці зміни відбувалися досить повільно через корупцію, небажання інвестувати в національну промисловість та кризу в сфері освіти. Про застарілість освіти свідчать результати Програми міжнародного оцінювання учнів – PISA. Проблему можна вирішити лише через запровадження однієї з сучасних концепцій освіти – STEAM-освіти в Україні. Сутність даної освітньої концепції полягає в інтегрованості шкільних предметів гуманітарних та технічних наук, що допомагає учням мати високу обізнаність та підготовку до реального життя, мотивує до проведення дослідницьких експериментів, аналізу даних, вивчення точних наук та формування підприємницьких компетентностей. Така практика давно вже існує в країнах Заходу та азійських країнах, тому тематика STEAM-освіти є безперечно актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження щодо проблематики STEAM-освіти знаходимо в напрацюваннях українських та закордонних авторів. Історичні витоки радянської освіти, яка вплинула на пострадянську українську освіту вивчали О. Сухомлинська, В. Лучко, І. Житарюк та інші. Проблеми впровадження STEAM-освіти в Україні знайшли своє відображення у працях А. Овчатової, а її впровадження в початкову освіту висвітлювала В. Андрієвська. Проблематику організації STEAM-занять в інно-

© Шукатка О. В., Криворучко І. В., 2023

ваційному класі дослідили Н. Морзе, В. Вембер, М. Бойко та Л. Варченко-Троценко. Доказом вагомості поглядів Василя Сухомлинського у впровадженні концепцій STEAM-освіти в радянській школі є праця «Сто порад учителеві». Проте головні концепції та дефініції STEAM-освіти розкрили у своїх наукових працях M. Bertrand, I. Namukasa, D. Aguilera, J. Jesionkowska та ін.

Мета статті. Здійснити аналіз сучасних та майбутніх викликів STEAM-освіти в українській освіті.

Виклад основного матеріалу. STEAM, як абревіатура, розшифровується таким чином: S – science (наука), T – technology (технології), E – engineering (інженерія), A – art (мистецтво), M – mathematics (математика). Індонезійські вчені W. Liliawati, H. Rusnayati та інші просто об'єднали термін в одне словосполучення – Науково-технологічна інженерна арт-математика [12]. Однак, іспанські науковці D. Aguilera та J. Ortiz-Revilla наголосили на тому, що в кожній країні означення терміну «STEAM» залежить від наукового, політичного та освітнього контекстів, у якому використовується дана освітня модель, а також від географічного положення країни [8]. Судячи з розкриття сенсу абревіатури, можна стверджувати, що дана концепція сучасної освіти поєднує точні, гуманітарні та технічні науки під час освітнього процесу, тобто їй властива інтегрованість шкільних наукових предметів [1]. На думку індійських науковців S. Belbase, B. Raj Mainali та інших, інтеграція вищенаведених наук розглядається як міждисциплінарний підхід, що активно підтримується країнами Заходу [12]. Хоча, з початком формування цієї абревіатури, дана концепція не мала творчої складової (STEM), однак з розумінням того, що мистецтво, яке є позитивним, багатим і вирішальним елементом у сучасній цивілізації, культурна складова увійшла з часом до освітньої концепції STEAM. Однією з головних цілей вищенаведеного сучасного принципу освіти є те, що учні мають стати творчими мислителями в різних дисциплінах. Як вважають індонезійські науковці, зв'язок між наукою та мистецтвом дуже важливий незалежно від того, присвячено воно відкриттю істини чи краси, аніж якби це були наука та мистецтво окремо. Інтеграція мистецтва в навчання може бути здійснена за допомогою того, що учні передають ідею науки через візуальну інформацію, яка містить поняття науки в поєднанні з зображеннями, текстами тощо [11]. Варто зауважити, що мистецька концепція в STEAM-освіті, особливо під час повномасштабного вторгнення Російської Федерації в нашу державу, є важливою для збереження культурного надбання українського народу, популяризації української культури серед школярів та студентів, а також культурного виховання молодих українців, які стикнулися з великими викликами щодо мистецького майбутнього України. Через цілеспрямовані ракетні терористичні атаки на мистецькі об'єкти, розкрадання та вивезення національного надбання України до країни-агресора, а також нав'язування на тимчасово окупованих територіях російської пропаганди, мистецька складова STEAM-освіти є і залишиться актуальною в нашій країні.

Оскільки в Україні відбувається поява у багатократному розмірі спеціалістів гуманітарного напряму (адвокати, маркетологи, юристи та ін.) та значна нестача науково-кваліфікованих кадрів на ринку праці, STEAM-освіта допоможе учням засвоїти інтегративний підхід до навчання, який спрямований на підготовку до реального життя, мотивування учнів до проведення дослідницьких експериментів, аналізу даних, вивчення точних наук та формування підприємницьких компетентностей в учнів та студентів [4].

На думку бельгійських та англійських дослідників, навички STEAM стають важливішими, ніж будь-коли, оскільки суспільство вступає в Четверту промислову революцію, у технологічні, економічні та суспільні зміни, що характеризуються злиттям цифрових, біологічних і фізичних світів, а також зростаючим використанням нових технологій [2]. Однак, як і у Великій Британії у 2012 році, так і зараз у нашій країні, існують безліч освітніх проблем: це є поверхневий рівень розуміння багатьох сфер життя, наявність освітніх програм з великим обсягом матеріалу та фіксована кількість годин для викладання. Саме освітня модель STEAM дасть змогу перейти від лекційних занять до практичного розуміння теоретичного матеріалу, тобто до застосування теоретичних знань на практиці, наприклад, під час лабораторних робіт чи наукового дослідження та проектів [4]. На думку іноземних науковців, таке практичне навчання, засноване на проектах та дослідженнях, дозволяє студентам формулювати, оскаржувати, реалізовувати та підтверджувати ідеї більш цілісним чином, водночас, завдяки спільним досягненням результатів навчання, винагороджуючи їхні зусилля відчутними результатами [10]. На думку канадських дослідників M. Bertrand та I. Namukasa, ініціативи STEAM дозволяють учням передавати свої знання з різних дисциплін і таким чином творчо вирішувати проблеми в іншому контексті, як у класі, так і поза школою, що дозволяє в майбутньому отримати навички в університетській освіті (академічна доброчесність, самоосвіта, лідерство та інше) [9]. Саме тому під час STEAM-навчання у центрі уваги знаходиться проблема, яку треба розв'язати, а не педагог, як у застарілій радянській освіті [5].

В Україні впродовж останніх років практично не відбулося повноцінного впровадження STEAM-освіти в українські навчальні заклади, хоча концепції європейської освітньої політики закладені в Державному стандарті початкової освіти

або в «Нову українську школу», запровадженого в 2018 році. Головною причиною цього явища є пострадянська освіта в Україні, яка довела свою неефективність та потребує модернізації та переходу до європейських стандартів. За результатами недавнього дослідження PISA, діти, у яких батьки з високим рівнем доходів, мають більшу можливість до здобування освіти, ніж малозабезпечені, що й вплинуло на рейтинг дослідження. Також прямим свідченням такого явища є результати минулорічних ЗНО та мультинаціонального тестів, де діти з сільської місцевості, попри деякі пільги під час вступу до закладів вищої освіти, мають нижчий бал, ніж діти з міст та обласних центрів. Також пострадянській освіті притаманна половинчастість усіх шкільних реформ, що властиво радянському періоду існування української педагогіки [5].

У часи радянської влади спостерігалися різкі зміни педагогічних поглядів у залежності від генсека держави, який проводив політику, починаючи від запозичення західноєвропейського та американського досвіду в школи та вищі навчальні заклади СРСР до стагнації радянської педагогіки часів Л. І. Брєжнєва. Найбільшого впливу на сьогоднішню українську педагогіку набули період після Другої світової війни та брєжнєвської стагнації, оскільки представники покоління цих періодів вплинули на становлення виховання молодих українців, а отже й пострадянської освіти. Період правління Сталіна після Другої світової війни характеризувався репресіями та депортаціями українського населення в різні далекі куточки тоталітарної держави. Також цьому періоду притаманна «лисенківщина», тобто повна заборона прогресивних наук, які тільки почали розвиватися в країнах Заходу. Це стосувалося генетики, нових напрямів фізіології, квантової фізики, резонансної теорії в хімії. Різко критикувалися праці відомих істориків та педагогів, які на основі педагогічних теорій «представників реакційної буржуазної політики» Спенсера, Гербарта, Дьюї та інших всесвітньо відомих вчених сформували власні педагогічні погляди.

Унаслідок цього суттєво фільтрувалися наукові підручники, що містили теорії дарвінізму, «буржуазні» наукові напрями (генетика, анатомія та фізіологія), натомість «мічуринські вчені», які були підпорядковані прямо радянській владі, почали видавати власні підручники, які уникали «буржуазності», опираючись, звісно, на радянську ідеологію, а також почали приймати аспірантів з їхнього напряму. Представники «мічуринської науки» стверджували, що особистісні якості розвиваються не з природних причин, а під впливом «соціалістичного оточення».

Тобто, ми спостерігаємо, що період радянської педагогіки після Другої світової війни охарактеризувався відсутністю децентралізації в освіті, автономії навчальних закладів, повною підпорядкованістю радянському політичному апарату всіх освітніх процесів, що відбувалися в освітніх закладах (вибори ректорів, захист кандидатських та докторських дисертацій, видання підручників для вищих навчальних закладів та середніх шкіл та ін.), а також неправдивим возвеличуванням радянської педагогіки як найпрогресивнішої та найпередовішої [7].

Згодом, у часи хрущовської «відлиги» відбулося пом'якшення диктаторського режиму радянської влади, реабілітувавши політичних в'язнів та ввівши відносну свободу друку, слова, що й сприяло появі мистецького покоління «шістдесятників», однак, це тривало недовго через усунення від усіх посад Микити Хрущова через «волюнтаризм». Цей період охарактеризувався тим, що застосували один із важливих концепцій STEAM-освіти – це запровадження життєво важливого шкільного предмета – трудового навчання, хоч і був з ідеологічним нахилом, що спряло появі політехнічних шкіл. Також головною ознакою радянської педагогіки часів «відлиги» – це відносне невтручання Академій наук та наукової комуністичної спільноти в запровадженні власних новітніх методик. Саме в цей період сформувалася педагогічна концепція В. Сухомлинського [7].

Період радянської педагогіки часів брежнєвської стагнації, який найбільше вплинув на сучасну пострадянську педагогіку в Україні, мав прямі ознаки повернення до сталінської політики після Другої світової війни, тобто відбувся реваншизм в освітній політиці. У цей період повернулося 10-річне шкільне навчання, ліквідовувалися політехнічні трудові школи з нахилом на трудове навчання, однак створювалися так звані спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів, що сприяло успішному навчанню майбутніх студентів у закладах вищої освіти, однак така освітня політика в сьогоднішніх реаліях є неефективна [7; 3]. Головною причиною такого явища є активний розвиток та фінансування військово-промислового комплексу, що потребувало науково-технічних кадрів. Також притаманно було радянській педагогіці часів брежнєвської стагнації активне використання комуністичних термінів та цитат засновників комуністичної ідеології для возвеличування марксизму-ленінізму, а також непослідовність освітніх реформ, пов'язаних із введенням 11-річної освіти та поверненням уроків трудового навчання через високий попит на трудові спеціальності, що й призвело до кризового стану в освітній політиці та консервації радянської педагогіки [2; 7]. Подібне бачимо і зараз під час адаптації української освіти до загальноєвропейських стандартів, однак є певні успіхи, а саме: активне запровадження Болонського процесу

в українські заклади вищої освіти та зовнішнього незалежного оцінювання для уникнення корупційних освітніх схем, а також започаткування «Нової української школи» та STEAM-освіти у школах.

Як зазначає український науковець А. Овчатова, головною ознакою започаткування впровадження STEAM-освіти в Україну стало відкриття центрів STEAM у Києві при Малій академії наук, Херсоні, Миколаєві та інших куточках нашої країни для виховання педагогічних кадрів, які б використали вищенаведену освітню модель для українських шкіл [5].

Однак, після переможного завершення повномасштабної війни, Україна зіткнеться з багатьма викликами, пов'язаними з відбудовою зруйнованих під час обстрілів шкіл та університетів, а також зі збільшенням кількості вразливих до мирного життя школярів. Саме такі освітні перепони і стануть своєрідним «каталізатором» до впровадження STEAM-освіти в українську педагогіку. З точки зору матеріального забезпечення українських шкіл, то європейські країни в рамках повоєнного відновлення України зможуть забезпечити необхідним сучасним обладнанням для проведення STEAM-уроків, а зі вступом України до Європейського Союзу цей процес пришвидшиться.

Безперечно,що однією із головних концепцій STEAM-освіти є вміння використовувати знання в житті. Саме така концепція була сформульована в педагогічних працях видатного українського педагога Василя Сухомлинського, який сформував унікальну моральну концепцію освітнього процесу в школах.

У своїй педагогічній праці «100 порад вчителю» педагог наголошує на тому, що вчитель має навчити дітей вчитися. Також акцентує увагу на тому, що має бути встановлене правильне співвідношення між обсягом теоретичних знань та їхнього практичного застосування. Василь Сухомлинський у пораді під назвою «Знання – і мета, і засіб» якраз зауважує на одну з найголовніших концепцій STEAM-освіти – це вміння використовувати знання в житті. Ось так Сухомлинський охарактеризував даний принцип: «Прагніть до того, щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювалися на нерухомий, мертвий багаж, а жили в розумовій праці школяра, у духовному житті колективу, у взаємовідносинах між школярами, у тому живому та безперервному процесі обміну духовними багатствами, без яких не можна уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку» [6]. Видатний педагог акцентує увагу на потребі багатого інтелектуального життя дитини та єдності батьків і вчителів у вихованні дитини: «Ми повинні дбати, щоб мати і батько мали єдине уявлення про те, кого вони разом зі школою виховують, а звідси і про єдність їхніх вимог, передусім – до самих себе. Досягти того, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності – це означає навчити мудрості материнської та батьківської любові, гармонії доброти та суворості, ласки та вимогливості» [6].

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши концепції STEAM-освіти та проблеми її впровадження, вплив радянської педагогіки на сучасне впровадження STEAM-освіти в Україні, а також її майбутні виклики можна зробити висновок, що під час перспективного вступу нашої держави до Європейського Союзу маємо очистити національну освіту від ознак радянщини в педагогіці та послідовно запровадити STEAM-освіту в українські школи, що суттєво вплине на формування сучасного молодого покоління, вихованого в дусі патріотизму та всебічності у знаннях, затребуваного на сучасному ринку праці. Сучасна концепція такої освіти сприятиме у майбутньому розвитку технологізації та модернізації металургії, харчової промисловості та електроенергетики, що сприятиме відновленню та відбудові України під час та після повномасштабного вторгнення.

Список використаної літератури:

1. Андрієвська В.М. Проєкт як засіб реалізації STEAM-освіти у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* Вип. 2 (41). Ужгород, 2017. С. 11–14.
2. Березівська Л.Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за Радянської доби (1919-1991). Історико-педагогічний альманах: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2011. No 1. С. 44–48.
3. Житарюк І.В., Лучко В.М., Лучко В.С. Система освіти Радянської Буковини (50-91 роки XX ст.). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII (94), Issue: 236, 2020 Sept. С. 87–90.
4. Морзе Н.В., Вембер В.П., Бойко М.А., Варченко-Троценко Л.О. Організація STEAM-занять в інноваційному класі. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. № 8. С. 88–106. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.9
5. Овчатова А.П. Проблеми та перспективи впровадження STEAM-освіти в Україні. Освітній дискурс: зб. наукових праць. 2021. № 35 (7). С. 50–60.
6. Сто порад учителеві. В.О. Сухомлинський. К.: Рад. шк., 1988. 304 с.
7. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. Історико-педагогічний альманах. 2014. № 1. С. 4–24.

8. Aguilera, D.; Ortiz-Revilla, J. STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. Educ. Sci. 2021, 11, 331. https://doi.org/10.3390/educsci11070331
9. Bertrand, M. G., & Namukasa, I. K. (2020). STEAM education : student learning and transferable skills. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 13(1), 43–56. https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2020-0003
10. Jesionkowska, J.; Wild, F.; Deval, Y. Active Learning Augmented Reality for STEAM Education–A Case Study. Educ. Sci. 2020, 10, 198. https://doi.org/10.3390/educsci10080198
11. Liliawati, W., Rusnayati, H., Purwanto, & Aristantia G. 2018. Implementation of STEAM education to improve mastery concept. The 2nd Annual Applied Science and Engineering Conference (AASEC 2017) IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering 288 (2018) 012148.
12. Shashidhar Belbase, Bhesh Raj Mainali, Wandee Kasemsukpipat, Hassan Tairab, Munkhjargal Gochoo & Adeeb Jarrah (2022). At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53:11, 2919-2955, DOI: 10.1080/0020739X.2021.1922943

Shukatka O., Kryvoruchko I. Current and future challenges of STEAM education in Ukraine

The article analyzes the current and future challenges of STEAM education in Ukraine. It investigated the essence of STEAM education as a modern educational concept that combines exact, humanitarian and technical sciences during the educational process. It has been established that the artistic concept of STEAM education is relevant in the times of the full-scale Russian invasion of Ukraine, when art objects are destroyed by terrorist way and Ukrainian culture is eradicated in the temporarily occupied Ukrainian territories. It is indicated that the initiative principles of this modern concept of education have a positive effect on the formation of competencies in university education (academic integrity, self-education, leadership, etc.). It is summarized that in Ukraine, STEAM education has gained a small spread due to half-hearted reforms and educational corruption, despite the fact that the concepts of European education policy in Ukraine are laid down in the State Standard of Primary Education, introduced in 2018. An analysis of the Soviet concept of education was carried out, which significantly influenced the formation of post-Soviet Ukrainian education, starting from the borrowing of Western European and American experience in schools and higher educational institutions of the USSR to the stagnation of Soviet pedagogy during the time of General Secretary L. I. Brezhnev. It is indicated that the period of Soviet pedagogy after the Second World War is characterized by deportations of the Ukrainian people, «Lysenkivshchyna» and criticism of philosophical works based on the works of «representatives of reactionary bourgeois politics». It was revealed that during the Khrushchev «thaw» secondary labor polytechnic schools were created, where the specialized subject was labor training. In contrast, the educational period of Brezhnev stagnation had signs of a return to Stalinist policies after the Second World War, namely: the creation of ineffective specialized schools with in-depth study of the exact sciences and humanities, the inconsistency of educational reforms, and the glorification of Marxism-Leninism to form a society of «advanced socialism.» The educational concepts of Vasyl Sukhomlynsky, who developed the most important principles of STEAM education, are analyzed. It is concluded that the complete eradication of the signs of Sovietism in Ukrainian education will lead to the accelerated introduction of STEAM education in Ukraine, the formation of a young generation in demand in the modern labor market.

Key words: *STEAM education, educational concept, pedagogical approaches, Soviet educational policy, educational challenges.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 376-056.264-053.4:81’36
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.21

О. Б. Бєлова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОБ’ЄКТИВІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

У науковий статті представлено теоретичний аналіз сучасних досліджень щодо розуміння граматичного рівня мовлення. Загострена увага на проблемі вивчення синтаксичних та морфологічних складових граматичного рівня в старших дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Експериментально досліджено граматичні вміння в дітей з логопатологією та здійснено порівняльний аналіз із однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком. Метою дослідження стає вивчення актуального стану сформованості граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Завдання дослідження: науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо закономірностей засвоєння граматичного рівня мовлення дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслення особливостей його розвитку у дітей з логопатологією; визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення граматичного рівня мовлення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження стану сформованості з розвитку граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією. Методами дослідження стають завдання спрямовані на дослідження вмінь логічно за смислом групувати серійні картинки й переказувати їх зміст; використання займенників у власному мовленні; узгодження слова в числі, роді, відмінку. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що між групами досліджуваних дітей старшого дошкільного віку із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності щодо сформованості граматичного рівня мовлення. Граматичний рівень мовлення в дітей старшого дошкільного віку із логопатологією не відповідає віковим нормативним показникам: є синтаксичні порушення, які проявляються на глибинному та поверхневому рівнях. Спостережені також помилки під час уживання слів-займенників; утворення множини від слів-іменників в однині; узгодження дієслова-присудка з підметом у числі. Трапляються складнощі під час узгодження прикметника з іменником у числі та роді. Найбільші проблеми у дітей з порушеннями мовлення виявлені під час виконання завдання, що стосується відмінювання іменників та прикметників. Нелегко їм дається змінювання дієслів за особами та числами, а також уживання зменшувально-пестливих форм слова. Недорозвинений граматичний рівень призводить до порушення процесів оволодіння морфологічними і синтаксичними одиницями; труднощів щодо вибору граматичних засобів під час висловлювання думок чи спонтанного спілкування.

Ключові слова: *граматичний рівень мовлення, синтаксична складова, морфологічна складова, старший дошкільний вік, порушення мовлення, логопатологія.*

Постановка проблеми. Розвинутий граматичний рівень мовлення в дітей старшого дошкільного віку забезпечує комунікативні можливості та розуміння вербальних повідомлень. Усвідомленні морфологічні та синтаксичні системи, накопичений лексичний рівень розширюють можливості усного та писемного мовлення в умовах початкової освіти. Специфічні порушення мовлення та уповільнений когнітивний розвиток спричиняють труднощі під час засвоєння дітьми граматичних структур, що ускладнює їх соціальну взаємодію та успішність в навчально-пізнавальній діяльності. У зв’язку зі збільшенням числа дошкільників з логопатологією зростає проблема їх не готовності опановувати навчальну програму в умовах загальної середньої освіти. Тому, завданнями дослідження постає: науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо закономірностей засвоєння граматичного рівня мовлення дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслення особливостей його розвитку в дітей з порушеннями мовлення; визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення граматичного рівня мовлення; здійснення порівняльного аналізу

© Бєлова О. Б., 2023

результатів дослідження стану сформованості з розвитку граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема граматичної компетентності розкрита в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (K. Kruty, S. Kurinna та ін.); описана його періодизація (H. Chorna, K. Kruty, O. Samsonova, A. Weisleder та ін.); обґрунтована теорія розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш); висвітлена мовленнєва діяльність (Л. Калмикова); окреслена двомовна граматична специфічність (V. Gathercole). У дітей з особливими освітніми потребами граматичний рівень розглядається під час вивчення мовленнєвої активності (N. Bazyma, L. Zdanevych, T. Tsehelnyk та ін.); специфіки формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (О. Боряк); у дошкільників з порушеннями мовлення описується мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти (А. Яковенко, O. Bielova та ін.); розкриваються труднощі під час засвоєння граматичних одиниць (С. Конопляста, Соботович, H. Hsu, D. Bishop та ін.); надається психологічна характеристика з розвитку мовлення (Н. Гаврилова); висвітлюється порушення граматичного та інших рівнів мовлення в дітей білінгв (K. Govindarajan та ін.), а також з апраксією мовлення (J. Iuzzini-Seigel).

Обґрунтовані наукові дослідження розглядали закономірність становлення граматичного рівня мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та загострили увагу на специфічній сформованості його в осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Проте, це питання залишається досі актуальним і зумовлює подальшого вивчення в різних категоріях дітей з логопатологією.

Мета статті. вивчення актуального стану сформованості граматичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Виклад основного матеріалу. Базовими елементами граматичного рівня мовлення стають синтаксис та морфологія.

Синтаксичний рівень – механізм побудови синтаксичних конструкцій, зокрема словосполучень та речень у мовленні. Словосполучення – це об'єднання двох чи більше повнозначних слів пов'язаних за змістом та граматично. Виділяють такі типи словосполучень: лексичні і синтаксичні; іменні, прикметникові, числівникові, займенникові, дієслівні й прислівникові; сурядні й підрядні; прості і складні.

Речення є синтаксичною одиницею, граматичною конструкцією, побудованою з одного чи кількох слів, які виражають закінчену думку (погляди та міркування мовця, передають інформаційний зміст, слугують засобом спілкування). Особливостями речення є предикативність (об'єктивна дійсність) та інтонація завершеності (логічність завершення). Речення поділяють на: розповідні (стверджувальні та заперечні); питальні (власне питальні і риторично питальні); спонукальні; емоційно нейтральні й емоційно забарвлені; прості і складні.

На засвоєння синтаксичного рівня дітей вказують їхні вміння використовувати в мовлені різні типи синтаксичних конструкцій: прості поширені та непоширені речення, складносурядні та складнопідрядні речення, розуміти та вживати під час спілкування логіко-граматичні конструкції; змінювати синтаксичну структуру речення (розширювати, уточнювати, спрощувати, інтерпретувати синтаксичні конструкції) [1, с. 103–104].

Морфологічний рівень спрямований на конструювання словоформ та їх розуміння. Йдеться про граматичну властивість слів, їх групування (слова та словоформи) за граматичними класами, розрядами, типами. *Морфема* є найменшою частиною слова (корінь, суфікс, префікс, флексія), що складається з однієї або кількох фонем. *Морфологічна ознака* включає словозміну, словотворення, морфологічну будову (префікси, суфікси, закінчення). Слова за морфологічними ознаками поділяються на *змінювані* (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслова дійсного, умовного, наказового способів дієприкметник, дієприслівник, інфінітивів, дієслівні форми) та *незмінювані* (прислівник, прийменник, сполучник, частка і вигук). Виділяють *морфологічні категорії* роду, відмінка, числа, означеності/неозначеності, ступеня якості, часу, виду, стану, способу й особи [2; 3, с. 346].

Сформованість морфологічного рівня в дітей старшого дошкільного віку характеризується вмінням правильно вживати під час мовлення граматичні категорії (числові, родові, відмінкові та ін.), а також, засвоювати різновиди словозміни, словосполучень, предметно-синтаксичних значень слів [1, с. 103–104].

У ранньому та дошкільному віці засвоєння граматичних вмінь відбувається в розмовному мовлені, пізніше в закладах загальної середньої освіти формується писемне мовлення з використанням відповідної пунктуації та граматичних елементів (A. Weisleder, & A. Fernald). Дитина поступово починає усвідомлювати, що слова призначені для читання та розуміння мовленнєвої інформації, вони легше сприймається, якщо граматично правильно побудовані, чітко написані, добре розставлені розділові знаки та охайно написані [4].

Засвоєння дітьми граматичних категорій має певну закономірність у своєму розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, K. Kruty) [3; 5; 6]. За дослідженнями вчених (K. Kruty, S. Kurinna та ін.) для опанування іменників дитині необхідно

усвідомити їх морфологічні ознаки (роду, числа, відмінка) та мати належну сформованість мовленнєвих навичок; розуміння та використання в мовленні прикметників базується на розвитку когнітивних складових та апелюванні їх в практико-мовленнєвій діяльності; ад'єктивовані іменники, прикметники, дієслова формуються залежно від рівня адаптування в свідомості семантико-похідної структури прикметників та розуміння їх дериваційних значень; використання мовленнєвих засобів в мовленнєвій діяльності залежить від здатності усвідомити семантичну та дериваційну структури вжитих ад'єктивованих іменників, прикметників, дієслів; труднощі які виникають під час засвоєння граматичних категорій залежать від сформованості лексичного рівня та психологічних можливостей дитини [7].

У дітей з порушеннями мовлення вторинно страждає когнітивна сфера (Н. Гаврилова, С. Конопляста, А. Яковенко, N. Bazyma та ін.) [8; 9; 10; 11], яка проявляється в зниженому обсягу вербально-слухової, зорово-просторової пам'яті, недорозвиненню операційного мислення, порушенню кінестетичного, кінетичного праксису (J. Iuzzini-Seigel) [12], що уповільнює процес засвоєння граматичного рівня мовлення. За дослідженнями вчених (Є. Соботович, O. Bielova, H. Hsu, D. Bishop, K. Govindarajan, J. Paradis) засвоєння граматичних вмінь дітьми цієї категорії має свої особливості: морфологічна і синтаксична системи мовлення розвиваються дисгармонійно; під час спілкування відбувається неузгоджене використання граматичних засобів; труднощі засвоєння та вибору правильної форми слів; виражений аграматизм в експресивному мовлені [13; 14; 15; 16].

З метою вивчення граматичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією розроблена методика, що включала завдання *«Складання оповідання за серією сюжетних картинок»* спрямоване на дослідження в дошкільника вмінь логічно за смислом групувати серійні картинки й переказувати їх зміст. Експериментатор розкладає серію сюжетних картинок і просить дитину розкласти їх по порядку, а також відповісти на низьку запитань і скласти розповідь.

З метою вивчення вмінь використовувати займенники у власному мовленні виконують завдання *«Вживання слів-займенників».* Дитині пропонують подивитись на картинки із зображеннями членів родини і замінити назви малюнків на слова-займенники*;* приєднати до назв малюнків, на яких зображені тварини, слова-займенники*;* приєднати до назв малюнків, на яких зображені різні предмети, слова-займенники.

Дослідження вмінь щодо узгодження слова в числі, роді, відмінку пропонують під час виконання таких завдань: *«Визначення числа іменників»* – слова-іменники в однині перетворюють у множину; *«Узгодження дієслова-присудка з підметом у числі»* – демонструють картинку, на якій зображено персонажі в однині й множині, котрі виконують різні дії; завдання дошкільника – узгодити іменник із дієсловом у числі та роді; *«Узгодження прикметника з іменником у числі та роді»* – показують картинку, на якій зображено предмети; необхідно узгодити іменник із прикметником у числі та роді*; «Відмінювання іменників та прикметників»* – демонструють серії картинок, які мають початок речень*;* потрібно подивитися на малюнок, прослухати речення і доповнити їх словосполученням; *«Змінювання дієслів за особами та числами»* – перебудувати речення, змінюючи в ньому дієслова за особами та числами; *«Вживання зменшувальних форм слова»* – утворити від іменників зменшувальну форму. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальний результат, який може отримати дитина, становить 24 бали.

Результати дослідження. На сформованість **граматичного рівня** вказують уміння дітей із логопатологією складати розповіді на різні теми, уживати займенники, узгоджувати слова в роді, числі, відмінку. Високий рівень умінь *створювати оповідання за серією сюжетних картинок* було виявлено в 62,4% дошкільників із нормотиповим розвитком та 31,9% з логопатологією, зокрема в 23,6% осіб з дислалією, 25,0% заїканням та 14,3% ринолалією. Діти цієї групи самостійно розклали картинки в правильній послідовності; оповідання відповідало змісту малюнків і мало правильне граматичне оформлення з використанням різних конструкцій; розкривало сюжетну лінію; містило смислові ланки, для яких характерна логічна послідовність; також правильно підібрані слова для розповіді. Незначні помилки, допущені під час складання оповідання, визначили середній рівень, який належав 32,0% дослідженим із нормотиповим розвитком та 52,4% із логопатологією (59,4% – з дислалією, 55,0% – із заїканням, 50,0% – з ринолалією та 32,5% – з дизартрією). Діти могли помилятись у розташуванні сюжетних картинок, але під час стимулювального запитання педагога «Подивись уважно, чи правильно розставлені картинки?» вони виправляли себе. Деякі дошкільники складали розповідь одноманітно, але граматичне оформлення було правильним, окрім того, допускали поодинокі помилки щодо порядку слів, змінювали сюжетну ситуацію, неправильно відтворювали причинно-наслідкові зв'язки. Діти з низьким рівнем (5,6% із нормотиповим розвитком та 29,7% із порушеннями мовлення, зокрема з дизартрією (67,5%), ринолалією (35,7%), заїканням (20,0%), з дислалією (17,0%)) неправильно розставляли сюжетні картинки; не

розуміли звертань (повторювали слова за педагогом); були порушені процеси щодо оволодіння морфологічними і синтаксичними одиницями; траплялися помилки саме під час вибору граматичних засобів, як для висловлювання думок, так і для їхнього комбінування; спостережені й порушення синтаксичної структури речення: пропуск членів речення (предикатів), нелогічний порядок слів *(ваза розбита кошеням та мишею – «ваза розбили…);* під час розповіді були відсутні окремі смислові ланки, а отже, відчувалося суттєве спотворення змісту оповідання або воно було незавершеним; також спостережено: бідність словникового запасу, спотворення звукової структури слів, заміну семантично близьких слів. У деяких дітей вивалено персеверації, стійкий аграматизм, парафазію.

Під час підбору *слів-займенників* до відповідних картинок дошкільники з високим рівнем розуміння (85,6% із нормотиповим психофізичним розвитком та 29,7% – із логопатологією, а саме 44,3% – з дислалією, 15,0% – із заїканням та 21,4% – з ринолалією) правильно виконали завдання. У дітей із середніми показниками (14,4% із нормотиповим психофізичним розвитком та 40,3% – із логопатологією, зокрема 41,5% – з дислалією, 55,0% – із заїканням, 57,2% – ринолалією, 23,4% – з дизартрією) зазначені поодинокі помилки, які діти самі виправляли під час стимулювальної допомоги дорослого. Дошкільники з низьким рівнем (30,0% з логопатологією, а саме: 76,7% дошкільників з дизартрією, 30,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією та 14,2% – з дислалією) допускали найбільшу кількість помилок навіть за допомоги експериментатора. Труднощі виникали під час приєднання слів-займенників *(мій, моя, моє, мої)* до назв малюнків, на яких зображено тварин, а також – слів-займенників *(наш, наша, наше, твій, твоя, твоє, твої)* до картинок на яких зображено різні предмети.

З метою набуття вмінь узгоджувати слова в роді, числі, відмінку використовували різні типи завдань: визначення числа іменників, узгодження дієслова-присудка з підметом у числі, узгодження прикметника з іменником у числі та роді, відмінювання іменника та прикметника, зміна дієслова за особами та числами, уживання зменшувальної форми слів.

Дошкільники на високому рівні (84,8% – із нормотиповим психофізичним розвитком та 46,5% – із логопатологією, а саме 66,0% – з дислалією, 40,0% – із заїканням та 35,7% – з ринолалією), самостійно та правильно ***визначали числа іменників***. Деякі з них могли помилятися, але одразу ж обґрунтовували, аналізували свій вибір і давали правильну відповідь. Інша група дітей мала середні показники (15,2% із нормотиповим психофізичним розвитком та 32,2% – із логопатологією (30,2% осіб з дислалією, 45,0% – із заїканням, 50,0% – з ринолалією, 24,7% – з дизартрією)). Вони допускали поодинокі помилки під час утворення форми множини від слів, ужитих в однині *(око – «окі»; соловей – «соловеї»).* Зазвичай, ці дошкільники орієнтувалися на стимулювальну допомогу педагога, одразу ж виправляли себе, якщо помилялися, а також щиро раділи, коли правильно відповідали. Діти з низькими результатами (21,3% – із порушеннями мовлення, зокрема 3,8% – з дислалією, 15,0% – із заїканням, 14,3% – з ринолалією та 75,3% – з дизартрією), під час виконання завдання допускали велику кількість помилок. Коли виникали труднощі, то відмовлялися його виконувати. Вони лише змінювали закінчення слова утворюючи з однини іменника множину *(кінь – «кіні», колос – «колоси»; око – «окі»)*, незважаючи на допомогу педагогічного працівника.

Дошкільники з високими показниками розуміння (60,0% із нормотиповим психофізичним розвитком та 30,3% із логопатологією: 43,4% з дислалією, 30,0% заїканням та 14,3% ринолалією) правильно ***узгоджували дієслова-присудки з підметом у числі,*** обговорювали свій вибір з педагогом, самостійно доопрацьовували власні недоліки. Діти з порушеннями мовлення цієї групи потребували більше часу для обмірковування, від допомоги дорослих відмовлялися. Правильні відповіді викликали в них щирі, позитивні емоції.

Досліджувані (37,6% осіб із нормотиповим психофізичним розвитком та 46,8% – із логопатологією: 44,3% – з дислалією, 55,0% – із заїканням, 57,1% – з ринолалією та 45,5% – з дизартрією) з середнім рівнем розуміння допускали одну помилку або дві в завданні. Вони часто поспішали його виконати, що призводило до помилок. Проте краще сприймали вербальну інформацію, коли мали зорове підкріплення – зображення персонажів *(діти або дитина, хлопець, дівчина – співають, читають, пишуть, ідуть)*; орієнтувалися на стимулювальні запитання, пропозиції, підтримку з боку педагога. Діти з низьким рівнем (2,4% без мовленнєвих порушень та 23,0% з логопатологією, а саме 12,3% – з дислалією, 15,0% – із заїканням, 28,6% – з ринолалією та 54,5% – з дизартрією) допускали велику кількість помилок під час узгодження дієслова-присудка *(співають, читають, пишуть, ідуть)* із підметом у числі *(«співає хлопці», «діти йде», «хлопчик співать», «дівчата пише»* тощо); не реагували на допомогу експериментатора.

На високому рівні виявили вміння ***узгоджувати прикметник з іменником у числі та роді*** 52,8% дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 29,1% із логопатологією, а саме 42,4% з дислалією, 25,0% заїканням та 14,3% з ринолалією. Діти зрозуміли інструкцію до

завдання, логічно вибудовували смислові зв'язки. Якщо виникали проблеми, то відмовлялися від допомоги експериментатора *(«Я сам зроблю», «Ще подумаю…»)* і самостійно виправляли свої помилки. Дошкільники із середнім рівнем (45,1% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком та 45,1% – з порушеннями мовлення: 47,2% – з дислалією, 60,0% – із заїканням, 50,0% – ринолалією та 29,9% – з дизартрією) намагалися швидко виконати вправу. Часто їхню увагу відвертали сторонні подразники, їм важко було самостійно зосередитися на завданні, тому відповідали не обдумуючи. Використовуючи сюжетні малюнки, стимулювальні запитання *(«Сумка яка?», «Пальто яке?»)*, психологічну підтримку *(«Молодець, правильна відповідь»)*, педагогічну допомогу дорослого *«Подивись уважно на картинку, що ти бачиш?»),* діти змогли узгодити прикметник з іменником у числі та роді, але витратили все-таки більше часу, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Найнижчі результати й відповідно низький рівень виявили 25,8% дошкільників з порушеннями мовлення (10,4% – з дислалією, 15,0% – із заїканням, 35,7% – з ринолалією та 70,1% – з дизартрією) і лише 2,4% – з нормотиповим розвитком. Вони допускали від трьох і більше помилок. Неправильно узгоджували прикметник з іменником у множині *(качки гумові – «качки гумні», м'ячі гумові – «м'ячі – гумовні»),* однині *(колесо гумове – «колесо гумне», сумка шкіряна – «сумка шкіра»)* та роді *(пальто шкіряне – «пальто шкіри», м'яч гумовий – «м'яч гумний»*).

Відмінювали іменники та прикметники на високому рівні 66,4% дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та 33,6% – із логопатологією (52,8% – з дислалією, 10,0% – із заїканням та 14,3% – з ринолалією). Представники цієї групи уважно слухали інструкцію до завдання, переглядали запропоновані картинки. Кожен озвучений малюнковий сюжет доповнювали відповідним словосполученням. Повільніше виконували завдання лише діти з порушеннями мовлення. Вони уважно слідкували за реакцією педагога. Якщо помилялися, то намагалися самостійно виправити себе. Деякі їхні недоліки не змінювали результатів дослідження. Діти із середніми показниками (26,4% без мовленнєвих порушень та 37,0% з логопатологією, зокрема, 30,2% – з дислалією, 70,0% – із заїканням, 50,0% – ринолалією та 33,8% – з дизартрією) допускали поодинокі помилки під час відмінювання іменників та прикметників, а саме: не проговорювали речення від початку до кінця, використовували тільки словосполучення; під час другої спроби замінювали деякі слова; довго підбирали правильну відмінкову форму; потребували додаткових запитань, повторної інструкції.

Це завдання викликало труднощі в 7,2% представників групи із нормотиповим розвитком та в 29,4% із порушеннями мовлення, зокрема, у 17,0% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 35,7% – з ринолалією та 66,2% – з дизартрією. Діти, котрі мали низький рівень сформованості вмінь відмінювати іменники та прикметники, допускали в завданні значну кількість помилок, або загалом його не виконували. Опираючись на експериментальні дані психологічного компонента, можемо зауважити, що недостатньо розвинена слухомовленнєва пам'ять ускладнює процес запам'ятовування складних мовленнєвих конструкцій. Тому, звісно, дошкільники не правильно формулювали речення, забували, переставляли й замінювали слова, неосмислено повторювали фрази за педагогом.

57,6% дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком та 32,5% із логопатологією (50,0% – з дислалією, 15,0% – із заїканням та 14,3% – з ринолалією) змогли правильно ***змінити дієслова за особами та числами***. Наявність незначних помилок спостерігаємо в дітей із середнім рівнем (36,0% з нормотиповим психофізичним розвитком та 41,2% із логопатологією: 38,7% – з дислалією, 65,0% – із заїканням, 57,1% – з ринолалією, 29,9% – з дизартрією), у котрих виникали помилки під час перебудови речень і дієсловом, ужитим у множину, а саме: не змінювали форму числа *(Діти граються на подвір'ї – «Я граються на подвір'ї»),* використовували минулий час *(«Я грався на подвір'ї»),* або неправильно вживали прийменник *(«Я грався в подвір'ї»).* Дошкільники з порушеннями мовлення потребували більше часу для перебудови речень. Насправді позитивні результати залежали від стимулювальної допомоги дорослого. Не впоралися з завданням і відповідно виконали його на низькому рівні 6,4% дітей без мовленнєвих порушень і 26,3% – із логопатологією, а саме 11,3% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 28,6% – з ринолалією та 70,1% – з дизартрією. Діти допустили багато граматичних помилок, зокрема: неправильне узгодження дієслова-присудка з підметом у числі *(Дівчатка написали листа – Я писала листа – «Я писали листа»)*, нерозуміння граматичної категорії особи *(Тато ремонтує автомобіль – «Я ремотує автобіль»; Мама готує їсти – «Я готуї їсти»).* Вони не враховували стимулювальної допомоги з боку педагога. Витрачали багато часу для виконання вправи, швидко втомлювалися. Деякі з них, щоб уникнути труднощів, стверджували, що не знають відповіді.

Завдання, яке розкривало ***вміння уживати зменшувальні форми слів*** на високому рівні, змогли виконати 56,0% дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та 36,4% – із логопатологією, а саме: 54,7% – з дислалією,

20,0% – із заїканням та 21,4% – з ринолалією. Діти з логопатологією більш повільно, але правильно утворювали зменшено-пестливі форми слів. Хотіли все зробити самостійно й без втручання дорослих. Дошкільники з середнім рівнем (42,4% з нормотиповим психофізичним розвитком та 38,9% – із логопатологією: 37,7% – з дислалією, 55,0% – із заїканням, 57,2% – з ринолалією, з 27,3% – з дизартрією) допускали одну помилку чи дві, але під час стимулювальних запитань, психологічної підтримки педагога швидко себе виправляли. Діти, котрим притаманний низький рівень (1,6% з нормотиповим психофізичним розвитком та 24,6% з порушеннями мовлення: 7,6% – з дислалією, 25,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією, 72,7% – з дизартрією), не володіли способами словотворення, у них простежили труднощі щодо утворення іменників із зменшено-пестливими суфіксами в однині *(груша – грушка – «грушик», цибуля – цибулька – «булька», кінь – коник – «кінік»*) та множині (*козенята – козенятка – «козята», гусенята – гусенятка – «гусяся»*). Навіть легкі завдання давалися дітям надзвичайно важко. Вони потребували постійної допомоги з боку педагога і не завжди нею користувалися.

Статистичний аналіз узагальнених показників показує, що в дітей із логопатологією (*M – середнє значення; SD – стандартне відхилення, M ± SD* =15,39 ± 5,85; стандартна помилка середньої – *SEM* = 0,40), як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком (*M ± SD* = 20,98 ± 3,80; *SEM* = 0,34), недостатньо сформований граматичний рівень. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 9,5696 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією – t_{em} = 19,8451, менше – з ринолалією – t_{em} = 5,1687, заїканням – (t_{em}) = 4,9775 і найменше – з дислалією – t_{em} = 3,7203). Стандартна помилка різниці *(SED)* складає 0,202; ступінь свободи (γ) дорівнює 605 (див. табл. 1). Емпіричні значення більше за теоретичні (t_{em} 9,5696) > t_{tab} 1,967), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% (***p*** = 0,05) підтверджує відмінність у розвитку граматичного рівня між дітьми з порушеннями мовлення та їх однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком, що дає змогу зробити такі висновки: більшість старших дошкільників із логопатологією не готові засвоювати шкільну програму і потребують корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на розвій складових граматичного рівня семіотичного компонента.

Висновки і пропозиції. Теоретичний та експериментальний аналіз наукового дослідження дає змогу висновкувати: 1) складовими елементами граматичного рівня мовлення є синтаксис (спосіб у який впорядковуються слова для створення фраз, речень) та морфологія (структура слова). У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком граматичні вміння засвоюються поетапно їх активне використання в мовленні залежать від індивідуальних здібностей та вікової сформованості мовлення. У дітей з порушеннями мовлення в зв'язку з вторинними розладами когнітивних процесів уповільнюється розвиток граматичних вмінь; неоднорідно формуються синтаксичний та морфологічний елементи; мовлення набуває аграматизму; 2) з метою вивчення граматичного рівня мовлення в дітей з логопатологією було використані завдання спрямовані на дослідження вмінь логічно за смислом групувати серійні картинки й переказувати їх зміст; використання займенників у власному мовленні; узгодження слова в числі, роді, відмінку; 3) результати констатувального експерименту свідчили, що граматичний рівень мовлення в дошкільників із логопатологією не відповідає віковим нормам: є синтаксичні порушення, які проявляються на глибинному (труднощі оволодіння семантичними (смисловими) компонентами, проблеми щодо організації семантичної структури під час говоріння) та поверхневому (порушення граматичних зв'язків між словами, неузгоджена послідовність слів у реченні) рівнях. Спостережені також помилки під час уживання слів-займенників; утворення множини від слів-іменників в однині; узгодження дієслова-присудка з підметом у числі. Трапляються складнощі під час узгодження прикметника з іменником у числі та роді. Найбільші проблеми виявлені під час виконання завдання, що стосується відмінювання іменників та прикметників (неправильне формулювання речень, перестановка та заміна слів). Нелегко дається зміню-

Таблиця 1

Статистичні показники граматичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Семіотична складова	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				Загальний показник дітей з ЛП	Діти з нормотиповим розвитком
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Граматичний рівень	t_{em}	3,7203	4,9775	5,1687	19,8451	9,5696	*M ± SD*
	M ± SD	18,8 ± 4,9	16,2 ± 4,7	15,2 ± 5,2	10,4 ± 3,4	15,3 ± 5,8	20,9 ± 3,8
	SED	0,577	0,949	1,115	0,530	0,584	
Табл. значення (*p*=0,05)	γ	460	288	276	325	655	
	t_{tab}	1,965	1,9689	1,969	1,968	1,961	

вання дієслів за особами та числами (граматичне неузгодження слів у реченні), а також уживання зменшувально-пестливих форм слова.

Перспективою подальших досліджень стає вивчення складових семіотичного компонента (фонетичного, лексичного та просодичного рівнів мовлення) мовленнєвої готовності, результати якого дозволять виявити актуальний стан їх сформованості у дітей з логопатологією.

Список використаної літератури:

1. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Монографія. Київ. 2014. с. 144. http://ispukr.org.ua/articles/14/14208003.pdf
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Академія. 2010. 464 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий дім «Слово». 2007. 542 с.
4. Weisleder, A., & Fernald, A. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*. 2013. 24(11). P. 2143–2152.
5. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово». 2016. 384 с.
6. Kruty K., Chorna H., Samsonova O., Kurinna A., Sorochynska O., & Desnova I. Genesis of Grammatical Structure of a Preschool Child Language. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. *14*(1Sup1). P. 495–528. https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/563
7. Kruty K., Kurinna S., Zhuravlova L., Zheinova S., Lopatina H., & Lyndina Y. Developing Grammatical Competence in Preschoolers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala,* 2021. 13(3). P. 20–37. https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/438
8. Гаврилова Н. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2008. № 10(17). С. 306–310.
9. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс. 2016. 312 с.
10. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання. дис.канд. пед. наук. 13.00.03 − корекційна педагогіка. Київ. 2018. 330с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24655/Yakovenko.pdf?sequence=1
11. Bazyma N., Zdanevych L., Kruty K., Tsehelnyk T., Popovych O., Ivanova V., & Cherepania N. (2020). Formation of speech activity in older preschool children with autistic disorders formation of speech activity in older preschool children with autistic disorders. BRAIN. Broad Research in 121. – Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3). 107 https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112
12. Iuzzini-Seigel J. Procedural Learning, Grammar, and Motor Skills in Children With Childhood Apraxia of Speech, Speech Sound Disorder, and Typically Developing Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2021. https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2020_JSLHR-20-00581
13. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ.: Видавничій дім Дмитра Бураго. 2015. 308 с.
14. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. 1(42). P. 137–189. https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427
15. Hsu H.J., Bishop D.V. Grammatical Difficulties in Children with Specific Language Impairment: Is Learning Deficient? *Hum Dev*. 2011. 53(5). P. 264–277. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3191529/
16. Govindarajan K., & Paradis J. Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders,* 2019. 77. P. 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001.

Bielova O. Objectification of the problem of the development of the grammatical level of speech in children of the older preschool age with logopathology

The scientific article presents a theoretical analysis of modern research on the problem of studying syntactic and morphological components of grammatical categories in older preschoolers with normotypical psychophysical development and speech disorders. Grammatical skills in children with logopathology were experimentally investigated and a comparative analysis was carried out with peers with normotypical psychophysical development. The purpose of the study is to study the current state of formation of the grammatical level of speech in older preschool children with speech pathology. The task of the research: scientific and theoretical substantiation of scientific positions regarding the patterns of acquisition of the grammatical level of speech by children with normotypical psychophysical development and outlining the features of its development in children with speech disorders; definition of tasks for learning the grammatical

level of speech; carrying out a comparative analysis of the results of the study of the state of formation of the development of the grammatical level of speech in older preschool children with normotypical psychophysical development and with logopathology. Research methods are tasks aimed at researching the ability to logically group serial pictures and convey their meaning; the use of pronouns in one's speech; word agreement in number, gender, and case. The results of the ascertainment experiment indicate that there are significant differences between the groups of older preschool children with logopathology and those with normotypical psychophysical development regarding the formation of the grammatical level of speech. The grammatical level of speech in older preschool children with logopathology does not correspond to the age-standard indicators: there are syntactic violations that are manifested at the deep and superficial levels. Errors were also observed when using pronouns; plural formation from nouns in the singular; agreement of the verb predicate with the subject in number. There are difficulties when matching an adjective with a noun in number and gender. The biggest problems in children with speech disorders were found during the performance of the task related to the declension of nouns and adjectives. It is not easy for them to change verbs according to persons and numbers, as well as to use diminutive and caressing forms of the word. An underdeveloped grammatical level leads to a violation of the processes of mastering morphological and syntactic units; difficulties regarding the choice of grammatical means during the expression of thoughts or spontaneous communication.

Key words: *grammatical level of speech, syntactic component, morphological component, older preschool age, speech disorder, logopathology.*

УДК 373.3.016:51:37.091.313Б-81
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.22

Л. С. Бондаренко
викладач методики навчання математичної галузі
Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статті схарактеризовано особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики.

Проаналізовано історико-педагогічний аспект використання проєктного методу в навчально-пізнавальній діяльності, висвітлено сутність понять «проєкт», «проєктування», «педагогічне проєктування».

Мета статті – визначити та схарактеризувати шляхи удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики.

У статті наголошується на потенційних можливостях використання проєктної діяльності, зокрема, на уроках математики, що активізує здатність до пошуку й дослідження, творчі здібності учнів, стимулює їх особистісний потенціал, вчить працювати самостійно та виконувати навчальні проєкти.

Виокремлено шляхи удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики: ознайомлення студентів із сутністю понять «проєкт», «проєктна діяльність», «метод проєктів», «організація проєктної діяльності молодших школярів», «продукт навчального проєкту на уроках математики», способів організації роботи над проєктами на уроках математики в початковій школі, методів і прийомів організації дослідницької діяльності учнів; аналіз навчальних програм з математики для початкової школи, з метою визначення тем уроків, найбільш придатних до ефективного використання проєктної діяльності; створення та аналіз конспектів та розробок уроків з математики з використанням методу проєктів; вивчення діяльності досвіду роботи кращих вчителів щодо процесу організації проєктної діяльності учнів початкової школи.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Перспективами подальших розвідок визначено дослідження стану підготовки майбутніх вчителів початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики в сучасних умовах.

Ключові слова: *майбутні вчителі початкових класів, проєкт, педагогічне проєктування, проєктна діяльність, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до проєктної діяльності на уроках математики.*

Постановка проблеми. Перехід на нові освітні моделі, запровадження інноваційних технологій навчання та виховання стають важливими завданнями модернізації вітчизняної освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства школа XXI століття стоїть перед необхідністю формування особистості, що володіє ключовими компетентностями, зокрема, математичною. Як зазначається у Державному стандарті початкової освіти, метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [4].

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» та ін.) наголошується, що професійна компететність вчителя передбачає здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів [11]. Отже, актуалізується проблема підготовки майбутніх вчителів математики до використання проєктної діяльності в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку майбутнього вчителя математики із використанням інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, формування готовності майбутніх учителів математики до педагогічної діяльності в закладах освіти досліджували науковці І. Акуленко, Т. Запорожченко, А. Кузьмінський, С. Скворцова, Н. Тарасенкова та ін. [1; 2; 5; 7; 12].

Особливості зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вчителів математики висвітлено у пра-

© Бондаренко Л. С., 2023

цях В. Ачкан, Н. Кугай, Т. Годованюк та ін. [3; 6]. Науковці наголошують, що провідними тенденціями вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів математики є вдосконалення змісту методичної підготовки у контексті інноваційних технологій і сучасних досягнень; посилення інтеграції складників методико-математичної підготовки; зростання значення самостійної роботи та науково-дослідної діяльності; посилення зв'язку теорії з практикою.

У дослідницьких розвідках Л. Шевчук, Т. Шроль та ін. проаналізовано формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики [13; 14]. Однією з умов формування ІКТ-компетентності майбутніх вчителів Т. Шроль виокремлює надання навчальній роботі творчого та дослідницького характеру через включення студентів у проєктну діяльність (групову, індивідуальну) під час створення власних електронних освітніх ресурсів [14].

Однак, виникає потреба проаналізувати підготовку майбутніх вчителів початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики як складової їх професійної компетентності.

Мета статті – визначити та схарактеризувати шляхи удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ідеї використання проєктного методу в закладах освіти засвідчує багатовіковий, складний шлях її виникнення та розвитку. Як зазначає М. Кнолль, проєкт, як професійне поняття, використовувався ще в XVI столітті в Італії і Франції для організації навчання мистецтва архітектури через виконання визначених конкурсних завдань [17, с. 60]. Етимологія поняття «проєкт» походить від латинського «*pro*» – наперед *і* «*jacere*» – кидати, що буквально перекладається як «викинутий, виставлений наперед».

Новий тлумачний словник української мови ідентифікує слово «проєкт» наступним чином:

– сукупність документів (креслення, розрахунки, макети та ін.);

– попередній текст якого-небудь документа, що потребує обговорення, затвердження;

– задуманий план дій; намір, задум [8, с. 779].

Ідея використання проєктного методу у навчально-пізнавальній діяльності належить експерту з продуктивності праці Д. Снеддену. У 1916 році науковець заснував журнал «*General Science Quarterly*», присвячений методу проєктів. Центральною статтею першого номера була лекція Дж. Дьюї, де пропагувалася ідея викладання наукових дисциплін з опорою на досвід особистості.

В. Килпатрік поєднав експериментализм Дж. Дьюї з проєктуванням і теоретично обґрунтував проєктний метод навчання. Учений систематизував свої погляди й ідеї, опублікувавши працю «Метод проектів» (1918 р.) – монографію, що є відомою далеко за межами США. У вищій школі та учительському коледжі Колумбійського університету В. Килпатрік розвивав ідеали спільного навчання і ліберальної дисципліни в класі.

Головне педагогічне завдання він вбачав у розвитку здібностей до самостійного засвоєння різноманітних методів розв'язання проблем, здатності до пошуку й дослідження.

Навчальна програма, як стверджував В. Килпатрік, становить низку взаємопов'язаних проєктів, що відображають життєво необхідні реалії. Для виконання проєкту учням (група, клас) пропонується декілька цікавих, корисних, творчих завдань. Проєктант працює самостійно, або під керівництвом педагога, координує свої зусилля з працею інших учасників суб'єкт-суб'єктної співпраці. В. Килпатрік визначав проєкт як цілеспрямовану від усього серця дію, що проводиться в соціальному середовищі. Науковець вважав, що учневі потрібно дозволяти самостійно вибирати, планувати, спрямовувати та виконувати роботу для завершення проєкту. В. Килпатрік запропонував наступні види проєктів: творчий, розважальний, проблемний і проєкт індивідуального навчання [16].

Термін «педагогічне проєктування» був вперше введений до наукового обігу педагогом А. Макаренком. Науковець наголошував, що «педагогічне проєктування – це необхідний початковий момент в організації освітнього процесу» [10, с. 68].

У дослідженнях низки науковців проаналізовано етапи педагогічного проєктування, а саме: визначення проблеми, цілі проєктування; з'ясування системи педагогічних чинників та умов, що впливають на досягнення цілей (орієнтування); опис педагогічної дійсності, що підлягає проєктуванню (діагностика вихідного стану); фіксування (вибір) рівня та оперативних одиниць педагогічного мислення для прийняття рішень із створення проєкту (рефлексія); висунення гіпотез про варіанти досягнення цілей і оцінка ймовірності їх досягнення в конкретних умовах (прогнозування); побудова конкретної моделі (проєкту) педагогічного об'єкта (моделювання); реалізація проєкту (впровадження), власне, втілення проєкту в «життя», виконання запланованих проєктних дій та відстежування динаміки даного процесу; визначення та оцінювання результатів здійснення проєкту та порівняння їх з теоретично очікуваним (оцінювання); здійснення корекції, за потребою; визначення результатів проєктування та вибір варіантів подальшої діяльності [1; 2; 5].

Проєктування передбачає покроковий опис майбутньої діяльності, продумування ходу і про-

цесу виконання поставлених завдань (включає планування і конструювання). Проєктування може бути теоретичним процесом, а результатом – прототип, проєкт, що перетворює ситуацію. Надзвичайно важливо не запозичувати окремі прийоми проєктної діяльності, а чітко, поетапно дотримуватись логіки процесу проєктування.

Характерними для методу проєктів є наступні властивості:

– ефективність (оптимальні шляхи отримання результатів);

– керованість (можливість проєктувати освітній процес, поетапно відстежувати результати і вносити корективи);

– системність (логічна цілісність усього процесу і його частин);

– відтворюваність (можливість повторити прийоми і способи іншими педагогами).

Проєктна діяльність учнів сприяє розвитку їх ініціативи, організаторських здібностей, самостійності, стимулює процес саморозвитку особистості. Використання методу проєктів дає змогу усвідомити, оцінити особистісні ресурси, визначити особистісно-значущі і соціально ціннісні перспективи. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється учнем, котрий намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ціннісні орієнтації, що сприяють йому в досягненні мети.

Аналізуючи застосування концепції STEAM-освіти у професійній діяльності вчителя математики, В. Пікалова акцентує увагу на підготовці майбутніх педагогів, які володіють метапредметними і проєктно-дослідницькими компетентностями, що уможливить керівництво проєктною, експериментальною, творчою діяльністю учнів. Виконання навчальних проєктів учнів передбачає інтегровану творчу, дослідницьку діяльність, з метою отримання самостійних результатів під керівництвом вчителя. У процесі вивчення тем з математики окремі учні або групи впродовж певного часу розроблятимуть навчальні проєкти. Учитель здійснює управління проєктною діяльністю, спонукає до пошукової діяльності учнів, допомагає у визначенні мети, завдань навчального проєкту, орієнтовних методів та прийомів дослідницької діяльності, пошуку інформації для розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Одним із шляхів означеної проблеми вчена вважає створення умов для розвитку навичок критичного мислення, творчої та проєктної діяльності, завдяки застосуванню математичного пакету GeoGebra [9, с. 98].

Поділяємо точку зору науковців І. Акуленко та О. Жидкова про те, що проєктувальна діяльність майбутнього вчителя математики, у контексті методичного проєктування, має свою додаткову специфіку, оскільки здійснюється не в освітньому процесі школи, а під час методичної підготовки у закладі вищої освіти, відтак, студент виконує методичне проєктування не з методичними об'єктами, а, переважно, з їх моделями, і обмежений у можливості верифікації результатів методичного проєктування. В процесі виконання діяльності з методичного проєктування майбутній учитель математики опановує зміст і операційний склад проєктної діяльності вчителя й учнів у навчанні математики, яку він буде організовувати в подальшій професійній діяльності.

Методична компетентність майбутнього вчителя математики з організації

проєктної діяльності школярів науковцями тлумачиться як інтегративна професійна якість особистості, що проявляється в теоретичній готовності та практичній спроможності до самостійної й ефективної організації проєктної діяльності школярів, що ґрунтується на здобутому досвіді з її впровадження та ціннісному ставленні до такого виду методичної діяльності, відповідних категорій дидактики математики (мета, зміст, методи, прийоми, організаційні форми, засоби організації проєктної діяльності школярів, технології уроку математики та інших форм організації освітнього процесу, що побудовані на основі чи із залученням проєктної діяльності школярів тощо) [2, с. 8].

Діяльність із методичного проєктування, що виконують студенти у процесі їх методичної підготовки, здійснюється на рівнях: педагогічної ситуації, дидактичного циклу, окремого навчального заняття або комплексу навчальних занять, методичної системи.

Засобами фіксації результатів методичного проєктування, що здійснюється майбутнім учителем початкових класів, можуть бути: навчальний план вивчення теми; методичні рекомендації до реалізації методичної схеми введення нового поняття, факту, способу діяльності, адаптованої до певних умов навчання (постановка пізнавальної задачі, проблемної ситуації та створення в учнів позитивної мотивації до її розв'язання; актуалізація опорних знань учнів, необхідних для засвоєння нового матеріалу; представлення нового фрагмента навчального матеріалу та створення умов для його первинного засвоєння; організація зворотного зв'язку, контролю й коригування знань учнів; підготовка учнів до позаурочної роботи; плани-конспекти уроків або їх окремих етапів; системи вправ різноманітного призначення, продукція, створена із застосуванням (програм для навчання й тестового контролю, текстових редакторів, табличних процесорів, програм для створення мультимедійних презентацій, веб-сайтів тощо); зразки проєктної діяльності учнів на уроках із математики та в позаурочній роботі; проєкт індивідуальної освітньої траєкторії учня тощо.

До шляхів удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення

проєктної діяльності на уроках математики належить:

– ознайомлення студентів із сутністю понять «проєкт», «проєктна діяльність», «метод проєктів», «організація проєктної діяльності молодших школярів», «продукт навчального проєкту на уроках математики», способів організації роботи над проєктами на уроках математики в початковій школі, методів і прийомів організації дослідницької діяльності учнів;

– аналіз навчальних програм з математики для початкової школи, відповідних змістових ліній: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження» з метою визначення тем уроків, найбільш придатних до ефективного використання проєктної діяльності;

– створення та аналіз конспектів та розробок уроків з математики з використанням методу проєктів;

– вивчення діяльності досвіду роботи кращих вчителів щодо процесу організації проєктної діяльності учнів початкової школи.

Висновки і пропозиції. Таким чином, використання проєктної діяльності в освітньому процесі початкової школи активізує творчі здібності виконавців проєкту, стимулює їх особистісний потенціал, вчить працювати самостійно.

Окреслені шляхи удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики слугуватимуть розв'язанню означеної проблеми.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує стан підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проєктної діяльності на уроках математики.

Список використаної літератури:

1. Акуленко І. А., Жидков О. Е. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектної діяльності школярів. *Наукові записки.* Вип. 168. С. 15–19.
2. Акуленко І. А., Жидков О. Е., Кулик Л. О. Компетентність з організації проєктної діяльності школярів – інтегрований результат компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* IV (43) / ed. dr. Vámos Xénia. Budapest, VIII (92), Issue: 228, 2020 May. С. 7–10. URL:seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ httpsdoi.org10.31174send-pp2020-228viii92-01.pdf
3. Годованюк Т. Л. Підготовка майбутніх вчителів математики у країнах далекого зарубіжжя. *Український педагогічний журнал.* 2019. № 3. С. 10–20.
4. Державний стандарт початкової освіти URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text
5. Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2018. 220 с.
6. Кугай Н. В. Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів математики у Польщі та Україні. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 23–31.
7. Кузьмінський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 320 с.
8. Новий тлумачний словник української мови. Вид. друге, виправлене / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2003. 926 с.
9. Пікалова В. В. Реалізація steam-освіти в проєктній діяльності майбутнього вчителя математики. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 9. С. 95–103.
10. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ: ОсвітаУкраїни, 2017. 368 с.
11. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti
12. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. Вип. 4. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e_20magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/
13. Шевчук Л. Д. Неперервна професійна підготовка майбутніх учителів математики засобами ІКТ: теоретичні та методичні засади: монографія. Київ : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 465 с.
14. Шроль Т. С. Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики.
15. Jaques D. Students and Tutor Experience of Project‖ in Higher Education at the Crossroade. *Society for Research into Higher Education*. Guilford, 1980. 238 p.
16. Kilpatrick W. H. The project method. *Teachers College Record*. 1918. № 19. P. 319–335.
17. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education.* 1997. Vol. 34(3). P. 59–80.

Bondarenko L. Preparation of the future primary school teacher for the implementation of project activities in mathematics lessons

The article characterizes the peculiarities of the preparation of the future primary school teacher for the implementation of project activities in mathematics lessons.

The historical-pedagogical aspect of the use of the project method in educational and cognitive activity is analyzed, the essence of the concepts «project», «projecting», «pedagogical design» is highlighted.

The purpose of the article is to determine and characterize the ways of improving the preparation of the future primary school teacher for the implementation of project activities in mathematics lessons.

The article emphasizes the potential possibilities of using project activities, in particular, in mathematics lessons, which activates the ability to search and research, the creative abilities of students, stimulates their personal potential, teaches them to work independently and complete educational projects.

Ways of improving the professional training of the future primary school teacher for the implementation of project activities in mathematics lessons are highlighted: familiarizing students with the essence of the concepts «project», «project activity», «project method», «organization of project activities of younger students», «product of an educational project in lessons of mathematics», methods of organizing work on projects in mathematics lessons in elementary school, methods and techniques of organizing students' research activities; analysis of mathematics curricula for elementary school, with the aim of determining lesson topics most suitable for effective use of project activities; creation and analysis of summaries and development of mathematics lessons using the project method; studying the work experience of the best teachers regarding the process of organizing project activities of elementary school students.

Research materials can be used in the process of training future primary school teachers in institutions of professional pre-higher and higher education.

Prospects for further research are determined by the study of the state of preparation of future primary school teachers for the implementation of project activities in mathematics lessons in modern conditions.

Key words: *future primary school teachers, project, pedagogical design, project activity, preparation of future primary school teachers for project activities in mathematics lessons.*

УДК 378:373.5.091.12.011.3-051:821.161.2]:004
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.23

О. Д. Кулик
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української лінгвістики і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: КВАЛІФІКАЦІЙНА ВИМОГА, ПОТРЕБА ЧИ ВИПРОБУВАННЯ?

Авторка статті розглядає використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій діяльності вчителя як чи не найактуальнішу педагогічну проблему, доводить, що й до сьогодні поза увагою науковців залишилося питання щодо дієвого застосовувати ІКТ на уроках української мови з одночасним зростанням ефективності праці вчителя й учнів без збільшення навантаження. Учителі активно послуговуються ІКТ під час дистанційного навчання, знаходять різні способи застосування їх у педагогічній практиці, однак опановують ІКТ самостійно методом спроб і помилок, пошук триває постійно, що збільшує педагогічне навантаження вчителів. Мета статті – виявити проблеми щодо застосування ІКТ у фаховій діяльності вчителів української мови, з'ясувати причини, запропонувати шляхи розв'язання.

З опертям на результати анкетування вчителів української мови авторка довела, що інформаційно-комунікаційні технології під час навчання, зокрема й української мови, – і кваліфікаційна вимога, і потреба, і водночас випробування вчителя. Ефективність упровадження ІКТ неможливо констатувати на початковому етапі впровадження, лише після довготривалого застосування. Задля того, щоб використати максимальні можливості і забезпечити педагогічну доцільність застосування засобів ІКТ на уроках української мови без ускладнення організації освітнього процесу та збільшення навантаження на його учасників, авторка рекомендує не лише скеровувати учителів на самоосвіту чи навчати на курсах підвищення кваліфікації, а й забезпечити довготривалу методичну підтримку, зовнішню і внутрішню мотивацію, розробити механізми популяризації досвіду інших вчителів щодо ефективності застосування конкретних ресурсів в межах того чи того навчального предмета, акцентувати увагу не на конкретних ІКТ, а на нових технологіях навчання з використанням конкретних ІКТ. За такого підходу навантаження вчителів зменшиться, їхня робота стане більш продуктивною, мотивованою, а з мотивованим вчителем учні зможуть отримувати якісну освіту.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, вчителі української мови, навчання, освіта, урок.*

Постановка проблеми. Дистанційне / онлайнове навчання сьогодні стало невіддільним складником освітнього процесу і докорінно змінило комунікативну взаємодію його учасників. Воно потребує інформатизації освітнього простору, інтенсивного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що, своєю чергою, розмиває традиційні межі між простором і часом, формальним і неформальним освітнім середовищем, використанням цифрових інструментів для навчання та особистого використання. Інформаційно-комунікаційні технології змінили узвичаєне розуміння поняття «час для навчання». Власне, тепер час для навчання – це будь-який час. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначають як набір технологічних засобів і ресурсів, що їх використовують для передачі, зберігання, створення, спільного використання або обміну інформацією. Ці технологічні інструменти та ресурси включають комп'ютери, Інтернет (веб-сайти, блоги та електронні листи), технології прямого мовлення (радіо, телебачення та вебмовлення), технології записаного мовлення (підкастинг, аудіо- та відеопрогравачі та пристрої зберігання даних) і телефонію (стаціонарну або мобільну), супутникову, відео тощо) [1], [2].

Функціювання системи освіти в умовах дистанційного / онлайнового навчання з інтенсивним використанням ІКТ характеризується пошуком нових способів підвищення якості освітньої діяльності та освіти, підходів до навчання, ефективних педагогічних технологій тощо. Педагоги налаштовані інтегрувати інноваційні підходи та методи навчання до змісту освіти. Однак, оскільки вивчити мову (зокрема українську) у дистанційному форматі складно, й до сьогодні тривають дискусії щодо того, яким має бути навчання мов у сучасних закладах загальної середньої освіти під час онлайнового навчання. Проте, безсумнівно, зміни неминучі. Переваги інтеграції ІКТ у викладанні мов очевидні.

© Кулик О. Д., 2023

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у відкритих джерелах не злічити наукових праць, у яких автори / авторки аналізують переваги, недоліки, конкретні проблеми і труднощі, яких зазнають учителі й здобувачі освіти під час дистанційного навчання, що, на нашу думку, свідчить про наявність проблем та необхідність подальших пошуків їхнього розв'язання. Річ у тім, що вчителі активно використовують потенціал ІКТ під час дистанційного навчання, знаходять різні способи застосування їх у педагогічній практиці, однак опановують ІКТ самостійно методом спроб і помилок (щось «працює», щось «відбраковується»), пошук триває постійно, а це збільшує педагогічне навантаження вчителів загалом. Науковці ж прагнуть поєднати досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями ІКТ, розробити рекомендації, пояснити, як дієво застосовувати ІКТ на уроках, щоб ефективність праці вчителя зросла без збільшення навантаження / робочого часу. До прикладу, в лінгводидактиці О. Кучерук досліджувала інтеграцію методів і засобів ІКТ у методику навчання української мови; Г. Корицька – блог-технології у процесі навчання учнів української мови; О. Кучерук, С. Караман, О. Караман, Н. Віннікова – використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури; Л. Овсієнко – специфіку підготовки майбутніх української мови і літератури в контексті інформатизації освіти й інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак низка питань щодо використання ІКТ у процесі навчання української мови на сьогодні остаточно не розв'язані. Поза увагою науковців залишилося, зокрема, питання щодо дієвого застосовувати ІКТ на уроках української мови з одночасним зростанням ефективності праці вчителя й учнів без збільшення навантаження.

Мета статті (постановка завдання) – з опертям на результати анкетування вчителів української мови виявити проблеми щодо застосування ІКТ у фаховій діяльності, з'ясувати причини, запропонувати шляхи розв'язання.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні спостерігаємо протиріччя між підвищенням рівня інформатизації суспільства та неефективним використанням ІКТ у закладах загальної середньої освіти, між можливостями використання ІКТ у процесі викладання української мови та інших предметів і відсутністю відповідних систем методичного навчання [3]. Без наявних систем методичного навчання необхідність опанувавати нові можливості ІКТ, виявляти їхню педагогічну доцільність збільшує робоче навантаження вчителів, що, своєю чергою, викликає занепокоєння освітян не лише в Україні, а й за кордоном. Дедалі частіше педагоги професійно вигорають. Одним із можливих шляхів протистояти професійному вигоранню вчителя – зменшити його навантаження шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [4]. Парадокс полягає в тому, що щороку кількість засобів для е-навчання, е-платформ зростає, учитель має опановувати нову й нову кількість е-засобів, е-додатків, навчитися послуговуватися різноманітними їхніми функціями, щоб створити якісний контент, а для цього він витрачає надзвичайно велику кількість часу, який, на жаль, неможливо точно облікувати в годинах. Окрім того, як вже було зазначено, вчителі опановують ІКТ самостійно методом спроб і помилок, щось «працює» (отже, час і зусилля витрачені недаремно), щось ні (даремно). Пошук триває постійно, а це, своєю чергою, збільшує навантаження на вчителя.

Навесні 2002 року Department for Education and Skills (DfES) започаткувало однорічну ініціативу під назвою «Перетворення шкільної робочої сили» (TSW) Pathfinder Project. Одним із шляхів зменшення навантаження на вчителів, передбачених DfES, стало ***збільшення*** використання ІКТ. Дані, представлені в статті I. Selwood, R. Pilkington [4], отримані в результаті оцінки вчителями проблем, пов'язаних із навчанням і використанням ІКТ, засвідчили, що проєкт TSW допоміг зменшити навантаження вчителів, зробив їхню роботу більш продуктивною. Зміни, які, ймовірно, сприяли цьому, включали: значно більший доступ до засобів ІКТ як з погляду апаратного забезпечення вдома, так і єдиного доступу в школі; збільшення щоденного використання ІКТ вчителями; підвищення впевненості вчителів у використанні ІКТ та зміни у поглядах вчителів на якість навчання ІКТ (хоча їхня задоволеність отриманим навчанням все ще була невисокою) [там само]. З часу проведення однорічного проєкту TSW пройшло понад 20 років, однак інформації про те, чи втілюють означений проєкт й на сьогодні, які його результати ми не відшукали. В Україні ж аналогічні проєкти не були започатковані, й до сьогодні вчителі працюють без єдиної «інструкції», самотужки обираючи те, що потрібно на часі.

Складність і багатогранність проблеми якості освітніх послуг вимагають принципово нового підходу до її вирішення. «Якість» є головною вимогою сучасного життя [5]. Якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі [там само]. Для того, щоб відповідати запитам сучасного суспільства в цілому й освіти зокрема вчитель української мови має: ознайомитися з найважливішими новими технологіями і провідними тенденціями використання ІКТ / цифрових ресурсів у викладанні та вивченні мови; опанувати найкращі програми, вебплатформами та ресурси ІКТ для вивчення мови; навчитися використовувати цифрові картки для повторення

та розширення словникового запасу; створювати та використовувати мультимедійний контент для навчання української та/чи рідної мови; знати основні концепції вебдизайну, змішаного навчання та електронного навчання; уміти створювати цифрові ігри для сприяння вивченню мови; цифрово оцінювати словниковий запас і граматику; використовувати інструменти ІКТ, щоб зробити вивчення мови більш ефективним, мотиваційним та інтерактивним; дізнатися про найкращі практики використання ІКТ для навчання мови; обмінюватися досвідом з педагогами Європи; встановлювати контакти з окремими особами та організаціями, які працюють у сфері освіти в Європі, у повсякденній співпраці, зокрема мережевій й т. ін. Це лише поверховий перелік того, що має зробити вчитель для того, щоб його урок був змістовним і сучасним.

У відкритих джерелах пропонують значну кількість зручних онлайнових ресурсів, які дають можливість сучасному вчителю урізноманітнити освітній процес та мотивувати учнів до навчання. З-поміж них: LearningApps, Classtime, Canva, Online Test Pad, Kahoot!, Survio, Trello, Screencastify, Classflow, GamiLab, Quizizz, Online Test Pad, Piktochart, Venngage, Creately, Inspiration, Plickers, H5P, Poodll, TurnItIn, Graasp, Sketchboard, Scrumblr, Monday, Padlet, Flinga.fi, Miro, GoogleDocs, Bit.ai, Framapad, ProtectedText, ClassFlow, Mentimeter, Poll Everywhere, Powtoon, Adobe Spark, Loom, Microsoft Teams, Zoom, Skype, Google Hangouts, Blizz, Moodle та інші. У наведеному переліку є платформи для надання навчальних матеріалів, цифрові інструменти, що уможливлюють проводити віртуальні зустрічі та конференції, створювати мапи думок, вікторини та опитування, презентації, навчальні відеоролики, проєкти, спільно редагувати документи, працювати з інтерактивними дошками, віртуальними корковими дошками й ін.

У всемережі є низка наукових публікацій, у яких розглядають переваги й недоліки як дистанційного навчання, так і окремих онлайнових сервісів, тому ми не будемо акцентувати увагу на цьому. Нас цікавить, якими сервісами активно послуговуються вчителі української мови у фаховій діяльності і чому. Ми провели опитування з-поміж вчителів української мови і літератури Київщини. В опитуванні взяли участь 30 осіб. Анкета вміщувала 10 запитань:

1. Якими платформами ви послуговувалися під час дистанційного навчання?

2. Якими онлайновими сервісами ви послуговувалися під час дистанційного навчання? Яким із них надаєте перевагу? Відповідь обґрунтуйте.

3. З якими онлайновими сервісами ви ознайомлені, але не використовуєте їх у фаховій діяльності? Відповідь обґрунтуйте.

4. Чи маєте бажання опанувати можливості більшої кількості онлайнових сервісів? Відповідь обґрунтуйте.

5. Яким способом ви дізнаєтеся про нові онлайнові сервіси? Яким способом їх опановуєте (за чиєїсь допомоги чи самостійно)?

6. Чи є, на вашу думку, дієвими ІКТ в процесі навчання української мови? Відповідь обґрунтуйте.

7. Укажіть, які, на вашу думку, переваги і недоліки активного використання ІКТ в процесі вивчення української мови.

8. Чи досліджували ви запити учнів щодо доцільності використання того чи того онлайнового сервісу під час навчання української мови? Яким способом?

9. Чи стимулює заклад освіти вас до використання сучасних ІКТ на уроках? Як саме?

10. Що мотивує вас використовувати сучасні ІКТ на уроках?

Результати опитувань подаємо в діаграмах (для зручного візуального сприйняття інформацію у відсотках заокруглено, наприклад, 22 особи – 73,3333333% – указуємо 73%).

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що вчителі української мови активно використовують ІКТ на уроках, однак наявні й проблеми, які ми розглянемо нижче з опетрям на поняття інформаційно-комунікаційної компетентності (вчителя).

У Словнику-довіднику з української лінгводидактики інформаційно-комунікаційну компетентність потлумачено як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства [6, с. 101].

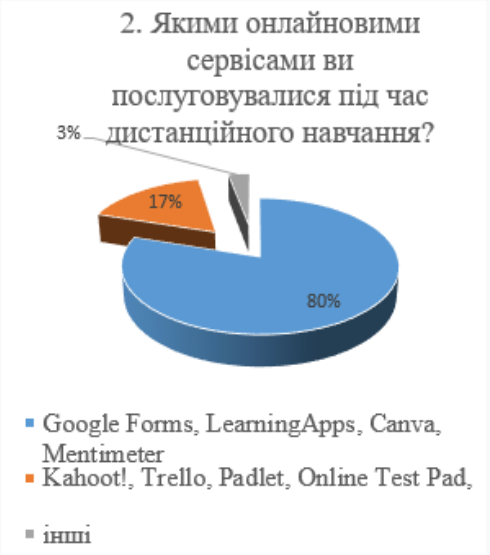
ЮНЕСКО у співпраці з такими компаніями, як Cisco, Intel, Iste та Microsoft розробили рекомендації щодо структури ІКТ-компетентності педагогів (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT)) [2].

Цей документ має три видання (2008, 2011 і 2018 рр.) і скерований на навчання вчителів ефективно використовувати ІКТ у закладах середньої освіти. Структура компетенцій ІКТ для вчителів (за ICT-CFT) містить 18 ІКТ-компетенцій, упорядкованих за шістьома складниками (Рис. 1).

Розглянемо означені складники в аспекті результатів анкетування вчителів.

1. Розуміння ролі ІКТ в освіті – *учителі повинні враховувати цілі освіти, і працювати, щоб їх досягти.* З опертям на відповіді, отримані на запитання 1, 2, 3, 4, 6, 7(1) анкети, ми дійшли висновку, що вчителі активно послуговуються ІКТ під час освітньої діяльності, однак розуміють, що в цілях освіти ІКТ самі собою не завжди можуть забезпечити підвищення ефективності навчання, зокрема під час вивчення української мови.

1. Якими платформами ви послуговувалися під час дистанційного навчання?
10%
17%
73%
Zoom
Skype
Google Meet


2. Якими онлайновими сервісами ви послуговувалися під час дистанційного навчання?
3%
17%
80%
Google Forms, LearningApps, Canva, Mentimeter
Kahoot!, Trello, Padlet, Online Test Pad,
інші

3. З якими онлайновими сервісами ви ознайомлені, але лише зрідка використовуєте їх у фаховій діяльності?
10%
40%
50%
Додатки Google (Google Forms часто)
Онлайнові генератори qr-кодів
Sketchboard, Miro, AnswerGarden

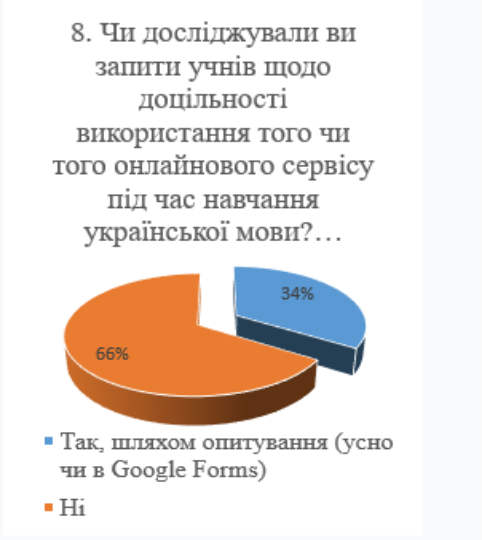
4. Чи маєте бажання опанувати можливості більшої кількості онлайнових сервісів?
20%
13%
17%
50%
Так
Радше, так
Радше, ні
Ні

5. Яким способом ви дізнаєтеся про нові онлайнові сервіси?
7%
13%
7%
73%
від колег, професійних спільнот
із публікацій в мережі інтернет
під час підвищення кваліфікації
із соцмереж (реклама додатків у Фейсбук й ін.)

6. Чи є, на вашу думку, дієвими ІКТ в процесі навчання української мови?
13%
13%
40%
34%
так, урізноманітнюють урок
зрідка, оскільки великої користі для засвоєння мови не мають
радше, ні, це лише модна тенденція

7(1). Які, на вашу думку, переваги активного використання ІКТ в процесі вивчення української мови?
17%
17%
20%
20%
13%
13%
об'єктивність контролю
забезпечення можливостей тренажу
опосередкована участь педагога
інтерактивність
моделювання процесів, що їх вичають учні
міжпредметний зв'язок з інформатикою

7 (2). Які, на вашу думку, недоліки активного використання ІКТ в процесі вивчення української мови?
20%
37%
30%
13%
формальність навчання і перевірки знань
у робочому графіку вчителів не відведено часу для дослідження можливостей різних онлайнових ресурсів
неможливість повної заміни технічним засобом традиційних засобів (крейди і дошки)
інше


8. Чи досліджували ви запити учнів щодо доцільності використання того чи того онлайнового сервісу під час навчання української мови?…
34%
66%
Так, шляхом опитування (усно чи в Google Forms)
Ні

9. Чи стимулює заклад освіти вас до використання сучасних ІКТ на уроках? Як саме?
37%
63%
Так, подяками, грамотами, відзнаками
Ні

10. Що мотивує вас використовувати сучасні ІКТ на уроках?
16%
23%
34%
27%
прагнення стимулювати учнів до більшої активності на уроці
орієнтація на змістовну працю
нічого не мотивує, це професійний обов'язок сучасного вчителя
не маю ні внутрішньої, ні зовнішньої мотивації

2. Навчальна програма та оцінювання *– використання цифрових інструментів під час освітньої діяльності і перевизначення конкретних цілей у навчальній програмі, а також відповідних індикаторів і пропозицій щодо оцінювання*. З опертям на відповіді, отримані на запитання 7(2), 8 анкети, висновуємо, що вчителі не мають означених відповідних індикаторів і пропозицій щодо оцінювання здобувачів освіти на уроках української мови з використанням ІКТ. До прикладу, як оцінити виконане учнем / ученицею завдання на онлайновому сервісі з інтерактивною взаємодією – як результат чи як процес? Якщо як результат, то як урахувати послуговування підказками? Якщо як процес, то які критерії? Й т. ін.

3. Викладання. *Учителів заохочують використовувати ІКТ для вдосконалення методів викладання та навчання. Відповідно вони набувають навичок і на завершальному етапі впроваджують альтернативні, орієнтовані на здобувача освіти, стратегії навчання*. Відповіді на запитання 9, 10 переконують нас в тому, що вчителів мало заохочують до використання ІКТ, мотивація їх переважно внутрішня, але не зовнішня. На внутрішню ж мотивацію негативно впливає примус: учитель відчуває, що має працювати під

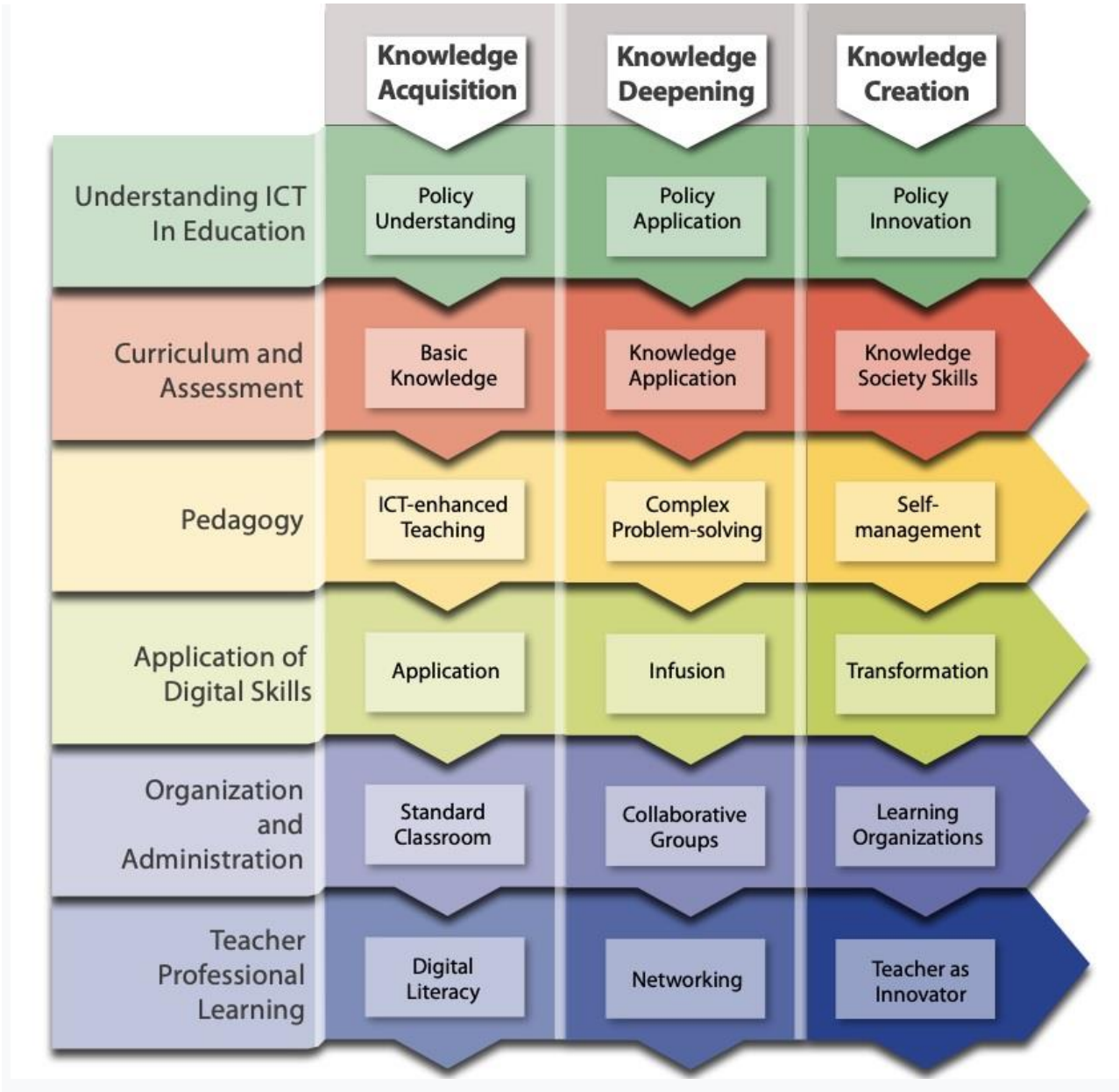


Рис. 1. Структура компетенцій ІКТ для вчителів (UNESCO ICT-CFT)

значним тиском, як внутрішнім, так і зовнішнім (коли намагаються мотивувати словами «мусиш» і «повинен» з обґрунтуванням «це необхідно», «вимога часу» тощо). У такому випадку педагог почувається обтяженим, зобов'язаним, напруженим, винним, професійно недосконалим. Це не сприяє ані мотивації, ані задоволенню потреб учителя.

4. Застосування цифрових навичок. *Цей складник передбачає інтеграцію технологій у роботу вчителів*. Він чи не найбільш зреалізований. Як зазначено вище, 3-тє видання UNESCO ICT Competency Framework for Teachers видане у 2018. Рекомендації були відповіддю на прийняті Генеральною Асамблеєю ООН цілі сталого розвитку на період до 2030 року, отже інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя мала би формуватися поступово, покроково до означеного терміну. Однак у 2020/2021 роках під час пандемії заклади освіти вимушені були перейти на дистанційну форму навчання (в Україні дистанційне та гібридне навчання триває й до сьогодні через повномасштабне вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року). За таких умов вчителі змушені були (і знову «немотиваційна» мотивація – примус) під впливом зовнішніх чинників швидко адаптуватися до нових умов і в максимально стислі терміни опанувати значну кількість цифрових інструментів для навчання. Тому інтеграція технологій на сьогодні наявна, про що свідчать і відповіді учителів української мови на запитання анкети 1, 2, 3, 4.

5. Організація та адміністрування. *Цей аспект передбачає управління цифровими інструментами в закладі освіти. Основною метою є створення віртуального середовища, керування ним, навчання за межами класу*. Означений складник зреалізований вповні з тих самих причин, що й попередній.

6. Професійне навчання вчителів. *Розвивати цифрову грамотність вчителів та професійно навчати їх*, що потребує чимало зусиль з боку державних органів, закладів підготовки і професійного розвитку педагогів та керівників закладів освіти. З відповідей на запитання 4, 5 анкети висновуємо, що вчителі мають бажання і можливість розвивати цифрову грамотність, отримують інформацію з різних джерел, однак з відповідей на запитання 6 («зрідка, оскільки великої користі для засвоєння мови не мають», «радше, ні, це лише модна тенденція», «ні, учні перенасичені ІКТ і на уроках, і поза ними») та 7 («у робочому графіку вчителів не відведено часу для дослідження можливостей різних онлайнових ресурсів») висновуємо, що *професійне навчання* ІКТ вчителів не ураховує специфіку предметів, викладання яких ті забезпечують. Тобто платформ, онлайнових сервісів багато, курсів підвищення цифрової грамотності багато, але часто вчителі даремно витрачають час на те, щоб опанувати можливості того чи того сервісу, а в результаті для навчання української мови він виявляється мало- або й зовсім неефективним. Це пригнічує прагнення педагога, знижує мотивацію й позбавляє його / її енергії. Ми ж розуміємо «*професійне навчання»* в означеному аспекті як таке, що стосувалося б специфіки предмета (у межах нашого дослідження – української мови).

З опертям на вищезазначене, висловимо власні міркування щодо можливостей і педагогічної доцільності застосовувати засоби ІКТ на уроках української мови без ускладнення організації освітнього процесу та збільшення навантаження на його учасників.

По-перше, за наявної на сьогодні практики формування у вчителів інформаційно-комунікаційної компетентності навчання (самонавчання чи на курсах підвищення кваліфікації) відбувається шляхом надання / отримання певної суми знань і вмінь послуговуватися тим чи тим онлайновим сервісом, але не педагогічного досвіду застосування в межах того чи того предмета. Відтак той чи той ресурс учителі застосовують навздогад, без упевненості в тому, що він «спрацює» під час навчання української мови.

По-друге, означене навчання у кращому випадку закінчується перевіркою знань та вмінь вчителів (тести, виконання практичних завдань, проєктів), у гіршому – лише отриманням сертифіката (практичний складник залишають для самоопрацювання), але не створенням навчально-методичного комплексу / дидактичних матеріалів для «свого» предмета.

По-третє, учителі апробують практичні навички, здобуті під час навчання, шляхом упровадження в освітній процес під час викладання «свого» предмета, але не діляться досвідом зі своїми колегами щодо ефективності використання того чи того ресурсу.

По-четверте, відсутня систематична методична підтримка вчителів щодо використання ІКТ в освітньому процесі, наприклад, у формі публічного обговорення та/або електронних консультацій для розгляду актуальних проблем, які виникають під час використання того чи того ресурсу в процесі навчання української мови.

По-п'яте, акцент на конкретних ІКТ, а не на нових технологіях навчання мови з використанням конкретних ІКТ.

По-шосте, важливим елементом активності у застосуванні ІКТ є мотивація, однак систематичний моніторинг стану мотивації учителів і учнів щодо ІКТ в процесі навчання, як правило, не здійснюється. До того ж, як свідчать результати опитування, педагогів не заохочують до використання / опанування ІКТ, або ж стимулюють морально, хоча

вихідною передумовою дієвої мотивації є задоволення працівника рівнем оплати праці.

Висновки і пропозиції. Отже, інформаційно-комунікаційні технології під час навчання, зокрема й української мови, це і кваліфікаційна вимога, і потреба, і водночас випробування вчителя. Ефективність застосування ІКТ складно виміряти, оскільки вони тісно пов'язані з педагогічними технологіями, та й дієвість упровадження ІКТ під час засвоєння тієї чи тієї теми, навчального предмета неможливо констатувати на початковому етапі впровадження, лише після довготривалого застосування. Задля того, щоб використати максимальні можливості і забезпечити педагогічну доцільність застосування засобів ІКТ на уроках української мови без ускладнення організації освітнього процесу та збільшення навантаження на його учасників, учителів потрібно не лише скеровувати на самоосвіту чи навчати на курсах підвищення кваліфікації, а й забезпечити довготривалу методичну підтримку, зовнішню і внутрішню мотивацію, розробити механізми популяризації досвіду інших вчителів щодо ефективності застосування конкретних ресурсів в межах того чи того навчального предмета, акцентувати увагу не на конкретних ІКТ, а на нових технологіях навчання з використанням конкретних ІКТ. За такого підходу навантаження вчителів зменшиться, їхня робота стане більш продуктивною, мотивованою, а з мотивованим вчителем учні зможуть отримувати якісну освіту.

Список використаної літератури:

1. Hreb M, Hrona N., *Kulyk O.,* Ovsiienko L., Chemonina L. Tools for Electronic Language Pedagogy in the Training System of a Future Primary School Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*. Cilt 8. Sayı 4 (2019). P. 186–196. URL: http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2227
2. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT). URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721
3. Pet'ko L., Popova L., *Kulyk O.*, Kardash L., Ovsiienko L., Denysiuk I., Proskurniak O. Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System. *International Journal of Entrepreneurship*, 2021, 25(6). URL: https://www.abacademies.org/articles/web-oriented-education-course-design-model-in-the-entrepreneurship-education-system-11151.html
4. Selwood I. Pilkington R. Teacher workload: using ICT to release time to teach. Teacher workload: using ICT to release time to teach. *Educational Review*. Volume 57. Issue 2. P. 163–174. DOI: 10.1080/0013191042000308341
5. Кулик О. Є. Управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 79-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_25.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

Kulyk O. Information and communications technologies in a teacher's professional activity: a qualifying requirement, need or challenge?

The author of the article considers the use of information and communications technologies in a teacher's professional activity as probably one of the most relevant pedagogical problems, and argues that even these days, academics tend to largely ignore the issue of efficient ICT application in the lessons of Ukrainian, although it could improve effectiveness of both teachers' and students' activities without making them overloaded with work. Teachers actively use ICT during distance learning and find various ways to apply such technologies in their everyday practical work, but they tend to master ICT on their own, by trial-and-error method, having to constantly search for new and effective approaches, which only increases their teaching load. The purpose of this article is to highlight the issues related to ICT application in professional activity of teachers of Ukrainian, discover their causes, and suggest the ways for solving them.

Based on the results of a survey conducted for teachers of Ukrainian, the author proves that in teaching any subject (including Ukrainian), information and communications technologies appear as a teacher's qualifying requirement, their need and their challenge at the same time. The effectiveness of ICT implementation cannot be ascertained at its initial stage, but only after a long period of its proper application. In order to use such technologies to the fullest extent and ensure pedagogical expediency in application of ICT in the lessons of Ukrainian without complicating the educational process and overloading its participants, not only does the author recommend to encourage teachers' self-education or redirect them to advanced professional training courses, but also to provide long-term methodological suport, internal and external motivation, to develop mechanisms for popularizing teachers' experience in efficient application of specific resources within certain school subjects, and to focus attention more on new education technologies that use specific ICTs rather than on specific ICTs by themselves. With this approach, the teaching load will be reduced, the teacher's work will become more productive and motivated, and students will be able to receive high-quality education since they interact with motivated teachers.

Key words: *information and communications technologies, teachers of Ukrainian, teaching, education, lesson.*

УДК 37.015.31:373.3
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.24

О. М. Мельник
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ЗМІСТ, МЕТОДИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі висвітлення змісту, методів та умов розвитку наскрізних умінь молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. Обгрунтовано необхідність розвитку наскрізних умінь, як важливої умови впровадження компетентнісного підходу та формування ключових компетентностей у здобувачів освіти. Зазначено, що перелік наскрізних умінь міститься у Державному стандарті початкової освіти, а їх зміст знайшов своє висвітлення в освітніх галузях. Проте, система роботи вчителя із розвитку наскрізних умінь не стала предметом наукового розгляду. Зазначимо, що за своєю сутністю наскрізні уміння відносять до «м'яких навичок» та умовно розділяють на три групи (сфери) – особистісна, соціальна та когнітивна. До особистісної сфери можна зарахувати творчість та емоційний інтелект, до соціальної сфери відносять уміння співпрацювати з іншими людьми, когнітивної – читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно та письмово, критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції, уміння розв'язувати проблеми, оцінювати ризики. Зміст зазначених умінь в освітніх галузях виражено непропорційно, безсистемно, неповно, він не відповідає складовим наскрізних умінь, розкритих у психолого-педагогічній літературі. Не акцентується увага вчителя на вирішенні даної проблеми, відсутні методичні рекомендації із планування та організації діяльності вчителя із цього напряму роботи. Реалізуючи завдання Нової української школи пропонуємо методи та технології розвитку кожного наскрізного уміння в освітньому процесі з урахуванням особливостей кожного вміння. В процесі дослідження виявленні умови успішного формування наскрізних умінь: врахування актуальних потреб учнів, їх вікових особливостей та можливостей; систематичність та наступність у розвитку наскрізних умінь; побудова освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегрованого підходів; побудова педагогічної взаємодії на засадах педагогіки партнерства; академічна свобода та креативніть учителя. Подальшого розроблення потребує доповнення та структурування наскрізних умінь в освітніх галузях, обгрунтування поетапної роботи вчителя із розвитку наскрізних умінь молодших школярів в освітньому процесі та позанавчальній діяльності.

Ключові слова: *наскрізні уміння, «мякі навички», методи розвитку наскрізних умінь, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інтегрований підходи, освітні галузі.*

Постановка проблеми. Державний стандарт початкової освіти містить вимоги до обов'язкових результатів навчання, в основу яких покладені ключові компетентності. Складовими ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [1]. Поскільки зазначені уміння забезпечують успішне формування усіх ключових компетентностей, то вони отримали назву – наскрізні уміння. За своєю сутністю наскрізні уміння є «мякими навичками» або ж навичками 21 століття, які покликані забезпечити зв'язок навчальних результатів із особистісними якостями здобувачів освіти для успішної самореалізації випускників школи у дорослому самостійному житі, Розробники Державного стандарту початкової освіти керувались «Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [2]. Водночас за результатами моніторингу НУШ можна зробити висновок, що в практиці роботи вчителі приділяють недостатню увагу розвитку наскрізних умінь молодших школярів [3]. Потребують наукового розкриття як зміст наскрізних умінь, так і обгрунтування методів, технологій, форм, умов успішного розвитку наскрізних умінь молодших школярів у освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і проблем.

Перелік наскрізних умінь, визначений Державним стандартом початкової освіти [1], обгрунтування необхідності їх розвитку зазначено у порадннику для вчителя Нової української школи [4]. Розкриття змісту та системи роботи із розвитку наскрізних умінь знайшли відображення у пра-

© Мельник О. М., 2023

цях вітчизняних науковців та вчителів-практиків. Зокрема, проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів висвітлює О. Пометун [5], уміння читати з розумінням та висловлювати власну думку як усно, так і письмово, як складові читацької компетентності, досліджують І. Старагіна, В. Терещенко, А. Панченков [6]. Розвитку вмінь будувати власні висловлювання присвячені роботи О. Вашуленко [7], інтегрований підхід до формування наскрізних умінь молодших школярів розглядають Л. Голоцукова та Н. Крамар [8]. Формування наскрізних умінь у молодших школярів в умовах реформи «Нова українська школа» досліджують Л. Гриневич, О. Лінник, І. Старагіна [9]. Висвітлення стану сформованості наскрізних умінь молодших школярів знайшло висвітлення у «Моніторингу НУШ: результати та рекомендації. Перший етап 2019–2020» [3]. На сучасному етапі розбудови Нової української школи визначений напрям дослідження є надзвичайно важливим та актуальним. Проте потребує цілісного висвітлення система робота вчителя із розвитку наскрізних умінь молодших школярів.

Мета статті: висвітлити відображення наскрізних умінь у змісті початкової освіти, зокрема в освітніх галузях; розкрити зміст наскрізних умінь, методи, технології, умови їх ефективного розвитку в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність визначення наскрізних умінь, зазначається лише, що це складова і умова формування ключових компетентностей [1]. Наголошується, що за своєю суттю і складовими наскрізні уміння відносять до «м'яких навичок», які можна умовно розділити на три групи (сфери) – особистісна, соціальна та когнітивна [9, с. 29]. До особистісної сфери можна зарахувати творчість та емоційний інтелект, до соціальної сфери відносять уміння співпрацювати з іншими людьми, когнітивної – читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно та письмово, критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції, уміння розв'язувати проблеми, оцінювати ризики. На нашу думку, увага до розвитку наскрізних умінь пов'язана із змінами в суспільстві, що знайшло своє висвітлення у визначенні мети Нової української школи, запитами батьків, зміною самих здобувачів освіти. Аналіз освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти дає змогу зробити такі висновки: наскрізні уміння представлені у всіх освітніх галузях, проте система у їх представленні відсутня; різний ступінь та повнота виразу наскрізних умінь в освітніх галузях. Найбільш повно розкритий зміст наскрізних умінь критичного мислення, співпраці з іншими особами, уміння розв'язувати проблеми. Недостатньо, на нашу думку, розкрито зміст емоційного інтелекту, ініціативності, творчості, уміння читати з розумінням, висловлювати думку усні і письмово, здатність логічно обгрунтовувати позицію та приймати рішення. В Новій українській школі впроваджується низка програм, які покликані сприяти формуванню окремого наскрізного уміння – «Соціально-емоційне й етичне навчання», «Ненасильницьке спілкування» та інші. Проте, результати моніторингу рівня сформованості наскрізних умінь свідчать про недостатню роботу вчителів початкової школи із вирішення цього важливого завдання [3]. Саме тому вважаємо за необхідне розкрити більш повно зміст наскрізних умінь молодших школярів, виходячи із Державного стандарту початкової освіти, обгрунтувати методи, технології, умови успішного розвитку наскрізних умінь в освітньому процесі.

Звичайно, що зміст наскрізних умінь у освітніх галузях дублюється, тому будемо розкривати їх, аналізуючи в комплексі освітні галузі. Читання з розумінням передбачає, що учень розуміє прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовує прочитану інформацію та критично оцінює її; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду; сприймає інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, та критично оцінює таку інформацію. Зазначимо, що становлення цього вміння передбачає доступ сучасних учнів до різних носіїв тексту, зокрема паперової книги, електронної книги, смартфона, планшета тощо, і не обмежується лише роботою з художніми творами. Отже, здатностями, які реалізують зазначене вміння є сприймання, аналіз, розуміння, інтерпретація та оцінка інформації. Учителю і батькам слід формувати в учнів потребу в читанні, читацькі інтереси, допомагати усвідомити та осмислити зміст повідомлення, наближати інформацію до особистого досвіду дітей, впливати на емоційно-почуттєву сферу учнів, викликати ставлення до прочитаного, стимулювати власну оцінку творів. Методами, які сприятимуть розвитку наскрізного вміння читання з розумінням є читання з передбаченням – за назвою твору, ключовими словами, картиною чи малюнком, частиною тексту. Цей метод стимулює міркування учнів, сприяє розумінню та осмисленню прочитаного. Ефективним методом розвитку вміння є читання з позначками, коли учні оцінюють інформацію з точки зору новизни та відображають своє ставлення за допомогою певних позначок (відома інформація; не знав цього; це суперечить тому, що знаю; хочу запитати). Використання вчителем стратегії «Щоденні 5» дає змогу вправляти учнів у розвитку читання з розумінням шляхом системного використання таких видів діяльності

як читання для себе та для когось, письмо для себе, слухання, робота зі словами. Вибір текстів для читання та однокласників для сумісної роботи, використання і дотримання правил (алгоритмів), зворотний зв'язок через заповнення чек-листів надають пізнавальній діяльності учня цілеспрямованості, забезпечують радість успіху, просування за індивідуальною освітньою траєкторією.

Уміння висловлювати власну думку усно і письмово представлене в освітніх галузях як здатність висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови. Розвиток даного уміння передбачає системну роботу вчителя з врахуванням особливостей змісту навчального матеріалу та вікових можливостей учнів, тому зазначимо лише методи, які, на нашу думку, сприятимуть розвитку зазначеного вміння. Це, вже охарактеризована технологія «Щоденні 5», зокрема її складові письмо для себе та робота зі словами. При використання щоденного письма для себе важливо добирати теми, які близькі дітям, стосуються їх життєвого досвіду, не оцінювати та не критикувати зміст та помилки, не обмежувати об'єм, але визначати час. Схожим методом є ведення щоденника вражень, де учень спочатку у вигляді малюнків, окремих речень, а пізніше зв'язних текстів аналізує своє шкільне життя, враження та переживання, успіхи. Робота зі словами передбачає ретельний добір учителем слів, пов'язаних із темою тижня, текстів та завдань, пам'яток і алгоритмів для організації самостійної роботи. Важливо створювати ситуації, які стимулюватимуть учня до активного вживання нових слів, термінів. Використання методів розвитку критичного мислення РАФТ, сторітелінг, сенкан, методу ПРЕС забезпечить суб'єктну позицію учня в освітньому процесі, діяльнісний підхід до розвитку вміння. Зміст завдань та зміна рівня самостійності буде залежати від навченості та можливостей учнів, що передбачає використання диференційованих завдань – розповідь на тему, запропоновану вчителем, розповідь за планом, за запропонованим початком, опорними словами чи власним сюжетом. Повідомлення повинні бути змістовними, логічно послідовними, точними, виразними, зрозумілими слухачам, самостійними, невеликими за розмірами. Варіювання ролі, форми, аудиторії, якій призначена розповідь, її теми створює можливості для задоволення інтересів і запитів учнів, наближення змісту завдання до актуальних потреб здобувача освіти.

Наскрізне уміння критично та системно мислити має такий зміст в освітніх галузях: учень критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач; опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та представляє її у різних формах; усвідомлює розмаїття природи, взаємозв'язки її об'єктів та явищ, пояснює роль природничих наук і техніки в житті людини, відповідально поводиться у навколишньому світі; встановлює зв'язки між подіями, діяльністю людей та її результатами у часі, пояснює значення пам'ятних для себе та інших громадян України дат (подій); орієнтується у знайомому соціальному середовищі, долучається до його розвитку, пояснює вплив природи та діяльності людей на нього; пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво. Отже, навчитись мислити критично, це вміти оцінювати надійність джерел інформації; виділяти необхідну інформацію та опрацьовувати її; аналізувати та оцінювати припущення, аргументи; ставити питання для отримання інформації чи її перевірки; розглядати проблеми з різних точок зору; висловлювати власну позицію; ухвалювати обгрунтовані рішення. Звичайно, урок розвитку критичного мислення має свою структуру (виклик, осмислення та рефлексія), проте вчителю слід розуміти, що використання методів розвитку критичного мислення повинно здійснюватись у системі, відповідати віковим можливостям учнів, обов'язково передбачати рефлексію («думання про думання»). Використання методів проблемного навчання, побудова уроку на засадах діяльнісного підходу, коли учні визначають індивідуальне затруднення в пробній дії, шукають і будують проєкт виходу із затруднення, проведення уроків на засадах розвивального навчання є ефективними шляхами розвитку критичного мислення молодших школярів. Важливо, щоб атмосфера пошуку, пізнання, цінність власного способу розв'язання проблеми зафарбовували весь освітній процес, а формувальне оцінювання слугувало надійним засобом особистісного розвитку.

Наскрізне вміння творчість передбачає, шо учень досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх; втілює творчий задум у готовий виріб; практикує і творчо застосовує традиційні та сучасні ремесла; виявляє художньо-образне, асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтва; добирає фізичні вправи для підвищення рівня фізичної підготовленості. Розвиток творчості передбачає, перш за все, співучасть здобувачів освіти в особистісному розвитку, спрямованість освітнього процесу на активізацію внутрішніх резервів особистості, створення атмосфери підтримки та поваги, відсутність обмежень. Використання таксономії Блума при плануванні та проведенні уроку, впровадження диференційованого підходу у навчанні, вільний вибір варіанту завдання учнями, відмова від репродуктивних методів навчання, пошук нестандартних рішень, висування гіпотез, їх пере-

вірка та модифікація, використання навчальних проєктів, створення стимульного освітнього середовища є умовами розвитку творчості молодших школярів.

Ініціативність, як наскрізне вміння не представлена окремо в освітніх галузях, а розуміється як певний вияв самостійності школярів при занятті фізичною культурою та спортом, узагальненні та переробленні інформації для вирішення життєвих проблем. Розуміємо, що ініціативність розвиватиметься, коли учень буде активним співавтором уроку, навчальний матеріал наближений до потреб та інтересів дітей, а учбова діяльність буде мотивована. Педагогічна взаємодія в освітньому процесі повинна будуватись на засадах педагогіки партнерства, коли впроваджується розподілене лідерство, горизонтальна модель співпраці, порозуміння та комунікація для досягнення сумісної мети. Важливо, щоб при використанні інтерактивних методів навчання учень виконував різні ролі – організатора та виконавця, не боявся брати відповідальність за ухвалення рішення. Використання методів розвитку критичного мислення, впровадження активних та дослідницьких форм роботи, забезпечення права вільного вибору та учнівського самоврядування сприятимуть розвитку самостійності та ініціативності здобувачів освіти.

Здатність логічно обгрунтовувати позицію визначається, як уміння учня працювати з різними джерелами соціальної та історичної інформації, аналізувати зміст джерел, критично оцінювати їх; узагальнювати інформацію з різних джерел, розповідаючи про минуле і сучасне; представляти аргументовані судження про відомі факти та історичних осіб, а також про події суспільного життя. Успішному формуванню зазначеного наскрізного уміння сприятиме впровадження компетентнісного та діяльнісного підходу в навчанні, моделювання явищ, які вивчаються, звернення до досвіду учнів, розгляд проблеми з різних позицій, інтеграція змісту навчальних предметів, обгрунтування власної позиції, точки зору при вивченні навчального матеріалу, практикування дискусій, рецензій відповіді товариша, рефлексії, недопустимість критики виконаного завдання, толерантне ставлення до помилок, заохочення самостійності, наполегливості, оригінальності під час виконання завдань.

Вміння конструктивно керувати емоціями передбачає здатності учнів пізнавати мистецтво, інтерпретувати художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляти ціннісне ставлення до мистецтва; виявляти допитливість та отримувати радість від пізнання природи; мати розвинуте почуття власної гідності, діяти з урахуванням власних прав і свобод, поважати права і гідність інших осіб, протидіяти проявам дискримінації та нерівного ставлення до особистості. Отже, емоційний інтелект містить складові: вміння розуміти власні емоції та керувати їх виявом, розуміння і врахування при взаємодії емоцій інших людей, емпатію. Шляхами розвитку емоційного інтелекту є сімя, освітній процес, наскрізний процес виховання, саморозвиток та самовиховання. Засобами розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є казка, гра, твори мистецтва (література, музика, танець, зображувальна діяльність), природа. Ефективними у розвитку емоційного інтелекту є інтерактивні, ігрові, проєктні, інформаційно-комунікативні технології. Актуальними завданнями на сучасному етапі є розвиток емоційної саморегуляції учнів, умінь заспокоїтись у складній ситуації, боротьба зі стресом, налагодження стосунків з іншими. Проблема розвитку емоційного інтелекту потребує детального висвітлення, система роботи із розвитку емоційного інтелекту обгрунтована нами у практичному посібнику для вчителів [10].

Об'єднаємо для зручності розгляду вміння оцінювати ризики та приймати рішення: робить аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує та оцінює наслідки і ризики; усвідомлює наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу та сталого розвитку, дотримується етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії; дбає про особисте здоров'я і безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту; визначає альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб; усвідомлює значення фізичних вправ для здоров'я, емоційного задоволення, гартування характеру, самовираження та соціальної взаємодії. Для розвитку зазначених умінь рекомендуємо демонструвати дитині дорослі моделі поведінки у ситуаціях, пов'язаних із браком знань, умінь; вчити дитину організовувати власне робоче місце, планувати час; виробляти сумісно правила навчання; не робити за дитину нічого з того, що вона може зробити сама; формувати навички самоконтролю; не поспішати вказувати на помилку, виправляти її, пропонувати перевірити роботу самостійно; спрямовувати мислення школяра на питання «що це таке?», «як це влаштовано?», «чим воно є?». Важливо також створювати стимульне середовище, заохочувати до експериментування; вчити долати труднощі, перетворювати розчарування у цінний досвід; демонструвати дитині зразки як можна думати, вирішуючи певні проблеми; практикувати думання вголос, особливо, коли йдеться про складні проблеми; не нав'язувати власні варіанти вирішення проблем; заохочувати дитину до рефлексії «думати про думки».

Вміння розв'язувати проблеми передбачає, що учень досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач; відкриває світ природи, набуває досвіду її дослідження, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи; критично оцінює факти, поєднує новий досвід з набутим раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру; створює інформаційні продукти та програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально та у співпраці, за допомогою цифрових пристроїв та без них; виявляє підприємливість та поводиться етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту. Формуванню даного вміння сприяє наближення матеріалу до життя дітей; демонстрування способів вирішення життєвих ситуацій і наукових проблем; використання пам'яток та алгоритмів поведінки та діяльності; визначення на початку уроку критеріїв і показників досягнення мети уроку та використання самооцінювання отриманих результатів та процесу їх здобуття; використання методів розвитку критичного мислення – мозковий штурм, займи позицію, метод ПРЕС, капелюхи мислення, створення ментальних карт, фішбоун та інших. Поступове ускладнення навчальних завдань: спочатку невеликої складності з алгоритмом чи інструкцією-супроводом; збільшувати і ускладнювати обсяг завдання, а супровід зменшувати; пропонувати роботу з чек-листами: давати чек-листи до початку вивчення теми чи завдання, щоб учні зрозуміли вимоги; пропонувати оцінити свої вміння чи свою роботу після вивчення теми; використовувати для взаємооцінювання, надання зворотного зв'язку від учителя учням.

Вміння співпрацювати з іншими передбачає, що учень взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову. усвідомлено використовує інформаційні і комунікаційні технології та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та (або) споживач, а також самостійно опановує нові технології; усвідомлює себе громадянином України, аналізує культурно-історичні основи власної ідентичності, визнає цінність культурного розмаїття; дотримується принципів демократичного громадянства, бере активну участь у житті шкільної спільноти, місцевої громади; керується правилами безпечної і чесної гри, уміє боротися, вигравати і програвати. Розвиток уміння відбувається за умови впровадженням вчителем в освітній процес інтерактивних методів навчання, коли відбувається активна взаємодія всіх учнів – співнавчання, взаємонавчання, де і вчитель і учень є рівноправними учасниками навчальної взаємодії. Важливими є моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Прийняття правил співжиття класу, аналіз дотримання встановлених правил під час ранкових зустрічей, звернення до «Кола вибору» сприяють успішному формуванню цього наскрізного вміння.

На нашу думку, умовами успішного формування наскрізних умінь є: природовідповідність – врахування актуальних потреб учнів, їх вікових особливостей та можливостей; систематичність та наступність у розвитку наскрізних умінь; побудова освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегрованого підходів; побудова педагогічної взаємодії на засадах педагогіки партнерства; створення ситуації успіху; академічна свобода та креативніть учителя.

Висновки і пропозиції. Отже, розбудова Нової української школи, яка за мету визначає розвиток особистості, що здатна успішно реалізувати себе в дорослому житті, передбачає побудову освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, формування ключових компетентностей та наскрізних умінь, що забезпечують їх вияв. Перелік наскрізних умінь визначений у «Державному стандарті початкової освіти», а їх зміст знайшов свій вияв у освітніх галузях. Аналіз свідчить, що зміст наскрізних умінь непропорційно відображений у різних освітніх галузях, часто не відповідає складовим наскрізних умінь, розкритих у психолого-педагогічній літературі, відсутня наступність їх розвитку із урахуванням віку дітей. Крім того, дослідження, які відображають систему розвитку наскрізних умінь у початкових класах закладу загальної середньої освіти, відсутні. Подальшого розроблення потребує доповнення та структурування наскрізних умінь в освітніх галузях, дослідження поетапної роботи вчителя початкової школи із розвитку наскрізних умінь молодших школярів із врахуванням вікових особливостей та можливостей учнів, єдності освітнього процесу та позанавчальної діяльності, доцільності добору і використання методів, технологій, які сприяють ефективному розвитку наскрізних умінь.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). [Електронний ресурс].

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

2. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf.

3. Звіт за результатами моніторингу Нової української школи. [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/oprilyudneno-pershi-tri-chastini-zvitu-za-rezultatami-monitoringu-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli

4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг.ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

5. Пометун О.І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / О.І. Пометун. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с.

6. Старагіна І.П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системи інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник / Старагіна І.П., Терещенко В.М., Панченков А.О. Харків : Соняшник, 2020. 176 с., іл.

7. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання: методичні рекомендації [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.

8. Крамар Н.П., Голоцукова Л.М. Інтегрований розвиток наскрізних умінь молодших школярів [Електронне видання]. Маріуполь, 2019. 80 с.

9. Гриневич Л.М., Ліннік О.О., Старагіна І.П. Розвиток наскрізних умінь у молодших школярів в умовах реформи «Нова українська школа». Освіта та розвиток обдарованої особистості № 2 (85) /ІІ квартал/, 2022. с. 28-34.

10. Нова українська початкова школа: розвиток емоційного інтелекту молодших школярів: навчально-методичний посібник / [Електронне видання] / *О.М. Мельник, Ю.П. Штанько, Г.В. Заставська* КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя, 2022. 114 с.: іл., табл. URL: https://docs.google.com/document/d/1kifg41Ikd5_gu5myNxzrcyw5mUaU586R/edit

Melnyk O. Content, methods and conditions for the development of cross-cutting skills of primary school students

The article is devoted to the actual problem of highlighting the content, methods and conditions for the development of cross-cutting skills of students in the educational process of primary school. The need for development of cross-cutting skills, as an important condition for the implementation of the competence approach and the formation of key competences among students of education, is substantiated. It is noted that the list of cross-cutting skills is included in the State Standard of Primary Education, and their content is reflected in educational fields. However, the teacher's work system for the development of cross-cutting skills has not become the subject of scientific consideration. It should be noted that by their very nature cross-cutting skills are classified as "soft skills" and are conventionally divided into three groups (spheres) – personal, social and cognitive. The content of the mentioned skills in educational fields is expressed disproportionately, unsystematically, and incompletely, it does not correspond to the components of cross-cutting skills revealed in the psychological and pedagogical literature. It is not emphasized that the teacher's attention should be focused on solving this problem, there are no methodological recommendations for planning and organizing the teacher's activities in this area of work. Realizing the tasks of the New Ukrainian School, we offer methods and technologies for the development of each cross-cutting skill in the educational process, taking into account the specifics of each skill. In the process of research, conditions for successful formation of cross-cutting skills are identified, such as taking into account the actual needs of students; systematicity and continuity in the development of cross-cutting skills; construction of the educational process on the basis of personality-oriented, competence-based, activity-oriented and integrated approaches; building pedagogical interaction on the basis of partnership pedagogy; and academic freedom and creativity of the teachers. Further development and structuring of cross-cutting skills in educational fields, and of the teacher's step-by-step work on the development of cross-cutting skills of primary school students in the educational process and extracurricular activities are needed.

Key words: *cross-cutting skills, "soft skills", methods of cross-cutting skills development, competence-based, activity-based, personality-oriented, and integrated approaches, educational fields.*

УДК 373.5.016:5]:[37.091.31-059.2:004.75]
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.25

В. І. Меняйло
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного ніверситету

В. В. Перетятько
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Запорізького національного університету

О. К. Міхотін
магістр 2 року навчання
освітньої програми «Середня освіта (Природничі науки)»
Запорізького національного університету

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ КУРСУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»

У статті аналізується ефективність застосування інструментів хмарних технологій на уроках інтегрованого курсу «Природничі науки». Викладання курсу «Природничі науки» висуває до вчителя ряд вимог щодо усвідомлення інтеграції не лише знань природничої галузі, а ще й соціальних і поведінкових наук. Крім того, сформованість цифрових компетентностей вчителя є одною з визначних рис осучаснення та оптимізації освіти в рамках реформи «Нової української школи».

Проблема використання хмарних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти набула особливого значення в умовах дистанційного навчання. Хмарні сервіси надають досить вагому підтримку вчителю в організації навчання, а також допомагають учням краще засвоїти необхідну інформацію. Серед напрямів їх використання на уроках курсу «Природничі науки» автори виділяють наступні: спільний доступ до навчальних матеріалів; групова робота учнів у процесі актуалізації опорних знань або закріплення нового матеріалу; створення навчальних проєктів; оцінювання знань учнів, рефлексія; організація роботи учнів, проведення онлайн-уроків.

У статті детально розкриваються засоби реалізації названих напрямів цифровими інструментами Google та наводяться приклади їх застосування в практиці проведення уроків інтегрованого курсу «Природничі науки» в 10 класі. Організація освітнього процесу здійснювалася на безкоштовному веб-сервісі Google-Клас. Сервіс Google Drive, як сховище даних, використовувалося спільно вчителем та учнями під час підготовки до уроків і безпосередньо на них. Організація роботи учнів з метою актуалізації опорних знань чи закріплення нового матеріалу здійснювалася завдяки інтерактивним сервісам – онлайн- дошкам Jamboard та Padlet. Інструменти Google Документи і Google Презентації показали свою ефективність у виконання навчальних проєктів і презентації їх результатів. Для проведення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з курсу використовувалося онлайн-тестування за допомогою Google-Форми.

Проведене педагогічне дослідження довело, що учні експериментального класу, що використовували в навчальній діяльності хмарні технології, продемонстрували зростання показників поточної та тематичної успішності в порівнянні з контрольним класом.

Ключові слова: *Хмарні технології, Хмарні сервіси, НУШ, групова робота, проектне навчання, «Природничі науки», Google-сервіси.*

Постановка проблеми. Реформа освітньої галузі та розбудова Нової української школи (далі – НУШ) потребують якісно нового рівня освіти, який відповідав би сучасним світовим вимогам. НУШ визначила головну мету педагогічної діяльності: спрямування освітнього процесу на виховання особистості, інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення і дотримується прав людини.

Втілення концепції НУШ і Державного стандарту базової середньої освіти вимагають використання сучасних підходів та інноваційних засобів. Більша частина методів навчання має бути зосереджена на використанні інтерактивних технологій навчання.

Вивчення предметів природничого циклу в умовах НУШ потребує нового розуміння концепції природничої освіти в сучасній школі. Курс «Природничі науки» – це єдиний навчальний предмет у загальноосвітній школі, який допомагає особистості учня навчитися комплексно аналізувати, моделювати і прогнозувати як природні,

© Меняйло В. І., Перетятько В. В., Міхотін О. К., 2023

так і соціально-політичні явища, спираючись на закони природи та концепцію «людина – частина природи». Реалізації цих завдань сприяють новітні форми та інноваційні інструменти навчання, зокрема з використанням хмарних технологій.

Використання хмарних технологій на уроках з природничих наук у школі є одною з визначних рис осучаснення та оптимізації освіти в рамках реформи НУШ. З огляду на сучасне становище в державі та світі, дистанційне навчання набирає все більшої популярності. В ході дистанційного навчання використання хмарних технологій стає досить вагомою підтримкою вчителю в організації освітнього процесу, а також допомагає учням краще засвоїти необхідну інформацію [1; 3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Використання хмарних технологій під час освітнього процесу цікавлять багатьох науковців протягом останнього десятиліття. Роботи дослідників можна розподілити за умовними напрямами. Дослідження дефініції «хмарні технології» проведено в роботах В.Ю. Бикова, Г.Д. Кисельова, С.М. Коваленко, К.М. Лавріщевої, Ю.С. Лотюк, С.Г. Литвинової, М.П. Шишкіна, М.В. Попель, А.М. Стрюк, М.В. Рассовицької та інших.

Теоретичне та практичне обґрунтування використання хмарних технологій на уроках природничих наук, розкривається в роботах Т.А. Вакалюк [1], Н.С. Ількевич [3].

Мета статті: проаналізувати ефективність використання хмарних технологій на уроках інтегрованого курсу «Природничі науки» в старшій школі.

Виклад основного матеріалу.

Використання хмарних технологій модернізує урок, у відповідності до сучасних тенденцій розвитку освіти, створює умови для застосування нових видів активностей на уроці, збільшує інтерес учнів до предмету та до навчання в цілому.

Серед напрямів використання хмарних технологій на уроках курсу «Природничі науки» в старшій школі можна виділити наступні:

1) спільний доступ до навчальних матеріалів;
2) групова робота учнів у процесі актуалізації опорних знань або закріплення нового матеріалу;
3) створення навчальних проектів;
4) оцінювання рівня знань учнів, рефлексія;
5) проведення онлайн-уроків, організація роботи учнів.

Для організації спільного доступу до навчальних матеріалів доцільно буде використати сервіс Google Drive (Google Диск). Google Drive – сховище даних, яке належить компанії Google Inc., що дозволяє користувачам зберігати свої дані на серверах у хмарі і ділитися ними з іншими користувачами в Інтернеті. Google Диск включає Google Документи, Google Таблиці та Google Презентації, офісний пакет, який дозволяє спільно редагувати документи, електронні таблиці, презентації, малюнки, форми, і багато іншого. Він інтегрований з іншими сервісами Google. Безкоштовний доступ можна отримати просто маючи Google-акаунт. Обмеженням безкоштовного користування стане кількість пам'яті – 15 Гб [4; 8].

Ми пропонуємо використовувати Google Диск в освітньому процесі як хмарне сховище для файлів різного формату: doc., pdf., відео- та аудіо-файли, а також різних додатків Google. Після завантаження матеріалів різного типу на диск, ними можна поділитись за допомогою посилання з іншими користувачами (вчителі, учні, батьки та ін.) (рис. 1):

Групова робота учнів у процесі актуалізації опорних знань або закріплення нового матеріалу вимагає безпосередньої їх участі

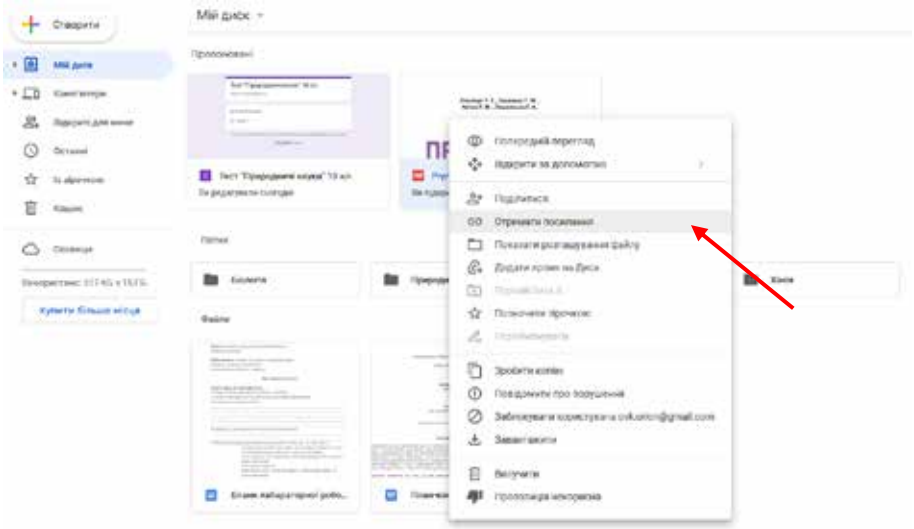


Рис. 1. Інтерфейс Google-drive (Диск)

в режимі реального часу. Реалізувати цю форму роботи педагогу допомагають такі інтерактивні сервіси, як наприклад, дошки Jamboard та Padlet. Padlet та Jamboard – це універсальні онлайн-дошки (онлайн-стіни) з інтуїтивним інтерфейсом, які нескладно опанувати і легко застосовувати в осітньому процесі. Вони можуть бути використані для проєктної роботи, пірінгової взаємодії, індивідуальних завдань чи як інструмент збору інформації від усіх учасників процесу в одному місці. За функціональними можливостями вони подібні, відмінність полягає в тому, що Jamboard автоматично присутній під час відеоконференції в Google Meet, а також синхронізується з іншими сервісами Google [5; 11].

Розглянемо приклади завдань з курсу «Природничі науки» для 10 класу. 20 учнів класу поділяємо на 4 групи по 5 осіб у кожній. Кожна група отримує своє полотно з проблемним питанням. І повинна поділитись своїми думками, щодо запитання, заздалегідь розміщеному вчителем на дошці (рис. 2).

Приклад результатів роботи учнів з їх відповідями представлений на рис. 3.

Для створення навчальних проєктів учням та вчителям буде зручно скористатись лінійкою програмного забезпечення Microsoft Office, Google Презентація, CapCut (відеоредактор / аудіоредактор). Для підготовки повідомлень і рефератів учням можна обмежитися можливостями звичайного текстового редактора Microsoft Word. Microsoft Word дозволяє друкувати та редагувати текст, створювати таблиці, додавати зображення, створювати інфографіку залежно від потреб користувача. Також для підготовки презентацій результатів виконання проектів можна використати Microsoft PowerPoint.

У свою чергу, ми пропонуємо для досягнення цих цілей застосовувати цифрові інструменти Google: Google Документи і Google Презентації. Вони мають подібні технічні можливості щодо створення та відтворення текстових документів і презентацій, а також доступний широкий вибір інструментів для редагування. Відмінністю між сервісами Google та Microsoft Office, є те, що файли, створені за допомогою Microsoft Office, потрібно додатково завантажувати в хмарне сховище, аби вони мали спільний доступ, або скористатися їх web-версією безпосередньо у браузері [2; 9].

Приклад того, як можуть виглядати завдання в Google Документі, представлено на рис. 4.

Фрагмент Google Презентації учня, що є результатом навчального проєкту на тему: «Наукова діяльність Майкла Фарадея» представлений на рис. 5.

Сучасні діти все більше часу проводять в соціальних мережах (TikTok, Like, YouTube, Instagram тощо). Тому, вчитель природничих наук має обов'язково враховувати цей факт. І якщо він зацікавлений в тому, аби учні знали його предмет, то повинен виходити на новий рівень своєї активності, як-то: ведення блогу, сторінки в соціальний мережі або каналу, який буде присвячений предмету.

Для цього знадобиться відео/аудіо редактор. Сьогодні в інтернет просторі представлено велику кількість застосунків для редагування медіафайлів, але, на нашу думку, один із найзручніших – це

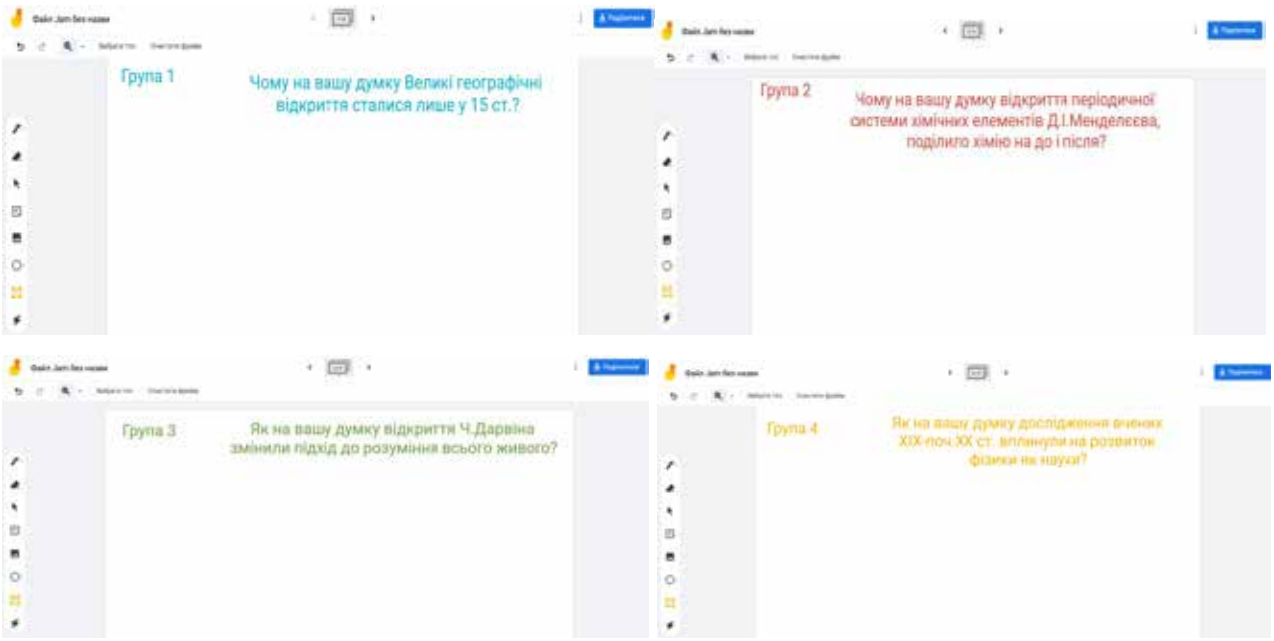


Рис. 2. Приклад завдання з курсу «Природничі науки» на інтерактивній дошці Jamboard для учнів 10 класу

Рис. 3. Приклади виконаних учнями 10 класу групових завдань з курсу «Природничі науки»

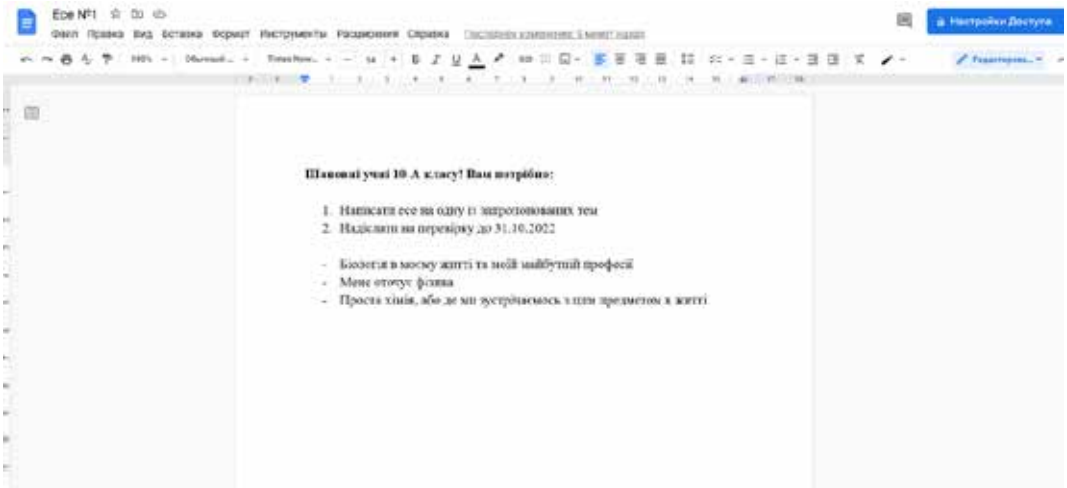


Рис. 4. Проєктне завдання з курсу «Природничі науки» для учнів 10 класу в Google Документі

застосунок «VN». Даний інструмент безкоштовний та допомагає легко й швидко опрацьовувати дані. Він дозволяє редагувати відео, додавати зображення, записувати голос для коментаря, прибирати оригінальний звук та додавати новий, має велику кількість ефектів, фільтрів та анімацій для покращення контенту (рис. 6).

Приклад «сторінки науковця» в мережі Tik Tok, розробленої учнем 10 класу в якості навчального проєкту, наведений на рис. 7.

Оцінювання знань учнів, рефлексію можна здійснювати за допомогою інструментів сайтів і програм: Online TestPad,MyTestPro, Kahoot!, Plickers, онлайн-тестів на сайтах «На урок» і «Всеосвіта». Проте, на нашу думку, Google Forms доступні лише як web-додаток, який дозволяє користувачам створювати та редагувати питання в інтернеті, співпрацюючи з іншими користувачами в режимі реального часу. Зібрана інформація автоматично синхронізується в електронній таблиці. Але, на жаль, у цих ресурсів немає можливості задати час виконання тієї чи іншої роботи. Проте, для проведення рефлексії з боку учнів або батьків Google Forms є дуже зручними [2; 12].

Онлайн-тести на сайті «На урок» дають змогу швидко та ефективно провести опитування учнів з теми, або задати контрольне тестування на досить тривалий час. Сайт дозволяє створювати онлайн-тести, задавати власну шкалу оцінювання питань, визначати час проходження, перемішу-

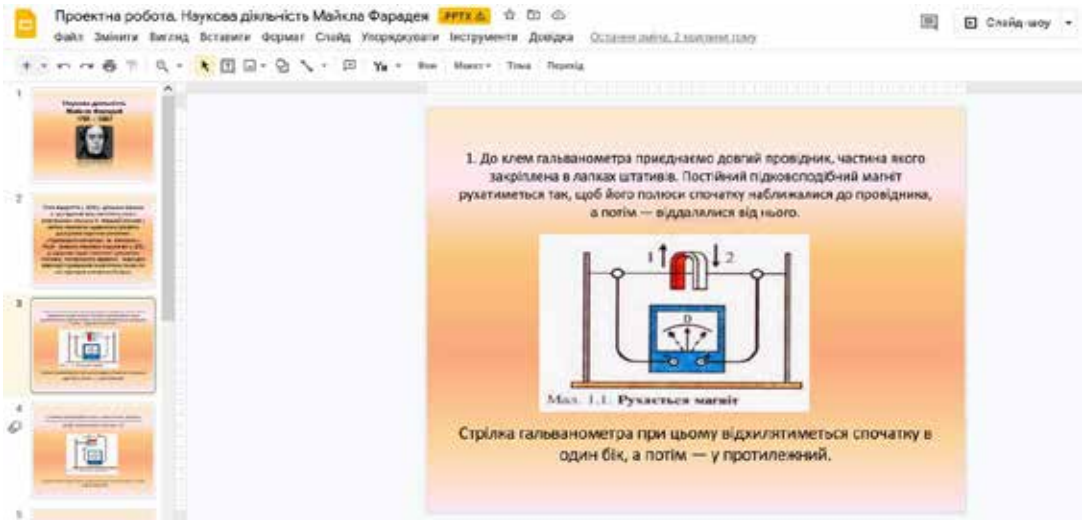


Рис. 5. Фрагмент Google Презентації учня проєкту на тему: «Наукова діяльність Майкла Фарадея»

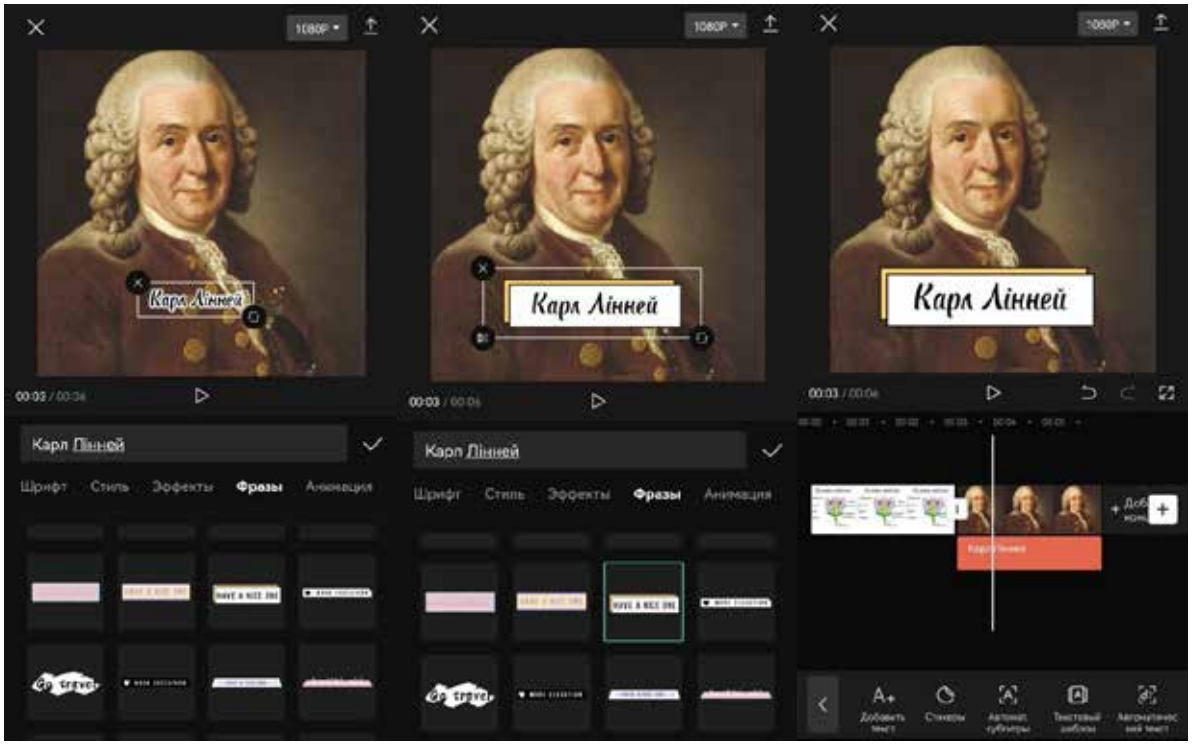


Рис. 6. Вигляд інтерфейсу застосунку VN

вати запитання, та формує рейтинг учнів згідно їх результатів. Для роботи з тестом учням достатньо перейти за посиланням та ввести своє прізвище. У випадку необхідності тест можна задати у вигляді карток для тренування запам'ятовування різної інформації.

Для організації роботи учнів, проведення онлайн-уроків, створення онлайн розкладу можна використати можливості Google Класу, Google Meet, Zoom, сайт NZ.ua. Всі школи України наразі користуються сайтом NZ.ua, який пропонує їм створювати онлайн-журнали та вести онлайн-щоденники, які пов'язані між собою. Для учасників освітнього процесу в закладі освіти створюються необхідні умови для навчання. Адміністрація має можливість моніторингу роботи вчителя та учнів, формування необхідних звітів щодо успішності, відвідуваності, створення розкладу занять. Вчителі працюють в електронних журналах і мають змогу робити це з будь якого гаджету, перевіряти роботи безпосередньо в онлайн-середовищі сайту, виставляти оцінки з коментарем, які автоматично відображаються в електронних щоденниках дітей. Учні мають мож-

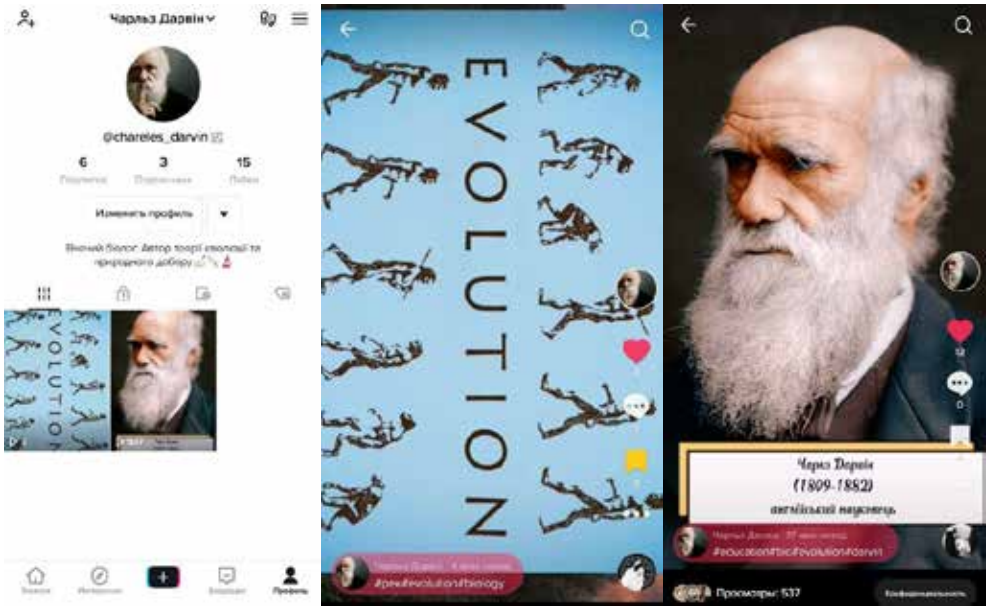


Рис. 7. «Сторінка науковця Чарлза Дарвіна» в мережі Tik Tok

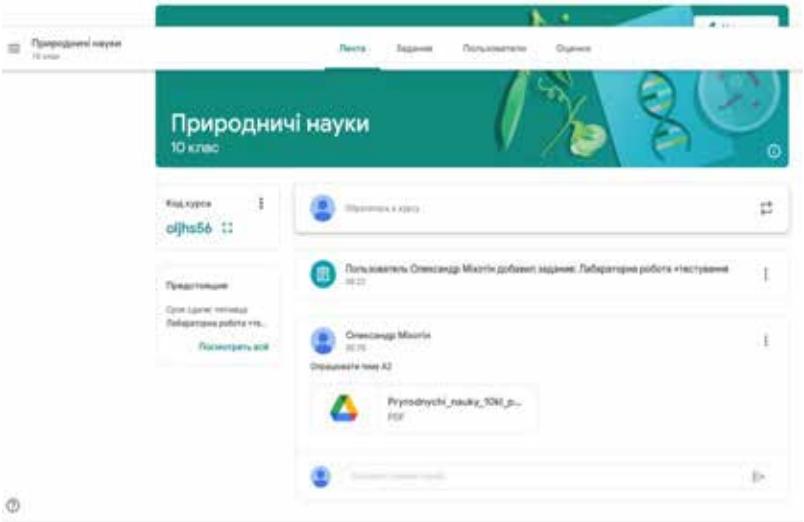


Рис. 8. Головна сторінка дисципліни «Природничі науки. 10 клас» (вчитель: О.К. Міхотін)

ливість в електронному щоденнику бачити розклад, виконувати та надсилати домашні завдання, спостерігати за своєю успішністю, писати приватні повідомлення вчителям, крім того батьки можуть спостерігати за успіхами своєї дитини.

Google Meet та Zoom являють собою сервіси відеотелефонного зв'язку, що працюють у форматі відео-конференцій; мають подібні функції, але відрізняються інтерфейсом користувача. У них є можливість трансляції як усього екрану лектора (вчителя) так і окремих файлів, є можливість спілкування у чаті за відсутності мікрофона. Учасники відеоконференції також можуть натиснути кнопку підняття руки для відповіді, а також скористатися інтерактивними онлайн-дошками під час уроку в процесі колективної роботи.

Google Клас – це безкоштовний web-сервіс, створений компанією Google цілеспрямовано для закладів освіти з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань безпаперовим шляхом. У цьому освітньому web-середовищі зручно розміщувати різного роду файли, що допомагають унаочнити процес навчання [6; 10]. Приклад використання Google Клас рис. 8.

Для підтвердження ефективності застосування хмарних технологій під час освітнього процесу в старшій школі нами було проведено педагогічний експеримент. У дослідженні брали участь 24 учні 10-А класу, та 23 учні 10-Б класу, у віці 15–17 років. Враховуючи можливість розділення учнів двох класів на експериментальну (учні 10-А класу) і контрольну групу (учні 10-Б

Таблиця 1

Показники кількості учнів експериментального (10-А) та контрольного класу (10-Б) за рівнем навчальних досягнень з «Природничих наук» до та після експерименту:

Кількість учнів за рівнем навчальних досягнень учнів, %			
10-А (експериментальний клас)		10-Б (контрольний клас)	
До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий – 18,5 Достатній – 54,5 Середній – 25 Початковий – 4	Високий – 24,5 Достатній – 54,5 Середній – 21 Початковий – 0	Високий – 21,2 Достатній – 53,4 Середній – 22,4 Початковий – 8	Високий – 23,5 Достатній – 51,1 Середній – 22,4 Початковий – 8

класу), експеримент проводився з усіма учнями обох класів.

Результати поточного та тематичного контролю, а також оцінок за проєктну роботу учнів 10-х класів, розглядаються нами як об'єктивний показник ефективності проведеного експериментального дослідження. Аналіз успішності проводився в два етапи: до і після експерименту.

Перед початком експерименту, після вивчення учнями теми «А.3. Наука і світогляд», була проведена тематична контрольна робота, яка продемонструвала певний рівень навчальних досягнень учнів обох класів і визначений нами як показник «До експерименту». Експериментальне дослідження розробленої методики проведення уроків з використанням хмарних технологій, відбувалося під час вивчення теми «Б.1. Великий вибух». Нами були узагальнені результати поточного, тематичного оцінювання та проєктної роботи учнів обох класів експериментального та контрольного з цієї теми і визначені як показники «Після експерименту» (табл. 1).

Аналізуючи показники успішності учнів – рівні навчальних досягнень з предмету «Природничі науки» до та після експерименту можемо відзначити, що в експериментальному класі значно збільшились показники успішності учнів, в той час як в контрольному класі – незначною мірою. В експериментальному класі 3 учні з достатнього рівня перейшли на високий, 3 учня з середнього на достатній і 1 учень з початкового на середній. В контрольному класі зміни відбулись лише в досягненнях одного учня, який перейшов з достатнього на високий рівень. Це свідчить про достатню ефективність застосування хмарних технологій на уроках курсу «Природничі науки».

Висновки і пропозиції.

Визначено роль хмарних технологій в освітньому процесі старшої школи, досліджено основні види та принцип роботи хмарних сервісів, доведено доцільність їх використання в умовах сьогодення (змішаного чи дистанційного навчання).

Експериментально перевірено ефективність засвоєння природничих знань учнями 10-х класів за умови використання хмарних технологій в освітньому процесі. Доведено їх позитивний вплив на успішність навчання та рівень пізнавальної активності учнів на уроках з природничих наук.

Список використаної літератури:

1. Вакалюк Т.А. Хмарні технології в освіті: навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ, 2016. 72 с.
2. Гулай О., Кабак В. Цифрові інструменти Google як засіб удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, *1*(2), 2023. С. 14-23.
3. Ількевич Н.С. Хмарні технології в освіті: навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ, 2021. 88 с.
4. Довідка Google Диск. URL: https://support.google.com/drive/?hl=uk#topic=14940
5. Довідка Google Meet. URL: https://support.google.com/meet/?hl=uk#topic=7306097
6. Довідковий центр Google Classroom URL: https://support.google.com/edu/classroom
7. Інструменти та поради, що допоможуть захистити себе в Інтернеті. URL: https://safety.google/security/security-tips/
8. Навчальний центр Google Workspace. URL: https://workspace.google.com/intl/uk/training/
9. Цифровий інструмент Google Workspace: групи. URL: https://support.google.com/groups
10. . Google Classroom / офіційний ресурс. URL: https://classroom.google.com/
11. Google Meet / офіційний ресурс. URL: https://meet.google.com/
12. Google Forms / офіційний ресурс. URL: https://www.google.com/intl/uk/forms/about/

Meniailo V., Peretiatko V., Mikhotin O. The use of cloud technologies at teaching of students in the lessons of the "Natural Sciences" course

The article analyses the effectiveness of using cloud technology tools in the lessons of the integrated «Natural Sciences" course. The teaching of the «Natural Sciences» course puts forward many requirements for the teacher to understand the integration of not only the knowledge of the natural sciences but also social and behavioural sciences. In addition, the formation of the teacher's digital competencies is one of the prominent features of the modernization and optimization of education within the framework of the «New Ukrainian School» reform.

The problem of using cloud technologies in the educational process of institutions of general secondary education has gained particular importance in the context of distance learning. Cloud services provide considerable support to the teacher in the organization and help students better learn the necessary information. Among the areas of their use in the lessons of the «Natural Sciences» course, the authors highlight the following: shared access to educational materials; group work in the process of updating basic knowledge or consolidating new material; creation of educational projects; assessment of students' knowledge, reflection by students or parents; organization of students' work, conducting online lessons.

The article describes in detail the means the implementation of the mentioned directions with Google digital tools. It gives examples of their application in the practice of conducting lessons of the integrated «Natural Sciences» course in the 10th grade. The organization of the educational process has been carried out on the free web service Google Class. The Google Drive service, as a data store, is used jointly by the teacher and students in preparation for lessons and directly during lessons. The organization of students' work, in order to update basic knowledge or consolidate new material, has been carried out thanks to interactive services: online boards Jamboard and Padlet. Such tools as Google Documents and Google Presentations have shown their effectiveness in the implementation of educational projects and the presentation of their results. Online testing using Google Forms has been used to control and evaluate students' academic achievements during the course.

The conducted pedagogical research has proven that the students of the experimental class, who use cloud technologies in their educational activities, demonstrate an increase in indicators of current and thematic success in comparison with the control class.

Key words: *Cloud technologies, Cloud services, NUS, group work, project learning, «Natural sciences», Google services.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.091.011.3-051:796]:316.276
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.26

О. Ю. Анастасова
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичного виховання
Бердянського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Реформування системи освіти України, її вдосконалення і поступове входження української освіти до європейського освітянського простору вимагає уніфікації та модернізації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

У статті представлено аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблеми формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Враховуючи результати теоретичного пошуку, у нашому дослідженні когнітивний компонент визначається рівнем оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури психолого-педагогічними знаннями щодо впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес закладів загальної і середньої освіти.

Метою наукової статті було розкрити умови формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та ефективність їх застосування.

Відповідно до мети визначено такі завдання: проаналізувати дані наукової та методичної літератури щодо проблеми формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури; розкрити зміст умов формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

У даній роботі визначено умови формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, а саме: упровадження в процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти «Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні»; здоров'яформувальної складової змісту робочих програм професійно орієнтованих дисциплін: «Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав», «Теорія та методика викладання фізичного виховання», «Організація та методика оздоровчої фізичної культури»; здійснення аудиторної та позааудиторної роботи оздоровчої спрямованості; спрямованість методичної практики та практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку на формування в майбутніх учителів фізичної культури здоров'яформувальної компетентності.

Ключові слова: *компоненти, майбутні учителі, фізична культура, когнітивний компонент, здоров'яформувальна компетентність.*

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиріччя в Україні спостерігається глибоке занепокоєння суспільства стрімким зниженням рівня фізичного і духовного здоров'я населення, зокрема молодого покоління. На нашу думку така негативна тенденція обумовлена глибокою соціально-економічною кризою, погіршенням екологічної ситуації, різким падінням рівня життя, недоліками в системі охорони здоров'я, різким зростанням розповсюдженості шкідливих звичок тощо.

Підсумовуючи зазначене, можна зробити висновок – саме рухова активність сприятиме розвитку гармонійно розвиненої здорової особистості, тому важливіше значення серед предметів, що вивчаються у школі, надається фізичній культурі. Це дає пошук оновлення цього предмету шляхом розробки нового освітнього стандарту, навчальних програм, розширення кола оздоровчих завдань, спрямованих на контроль за станом індивідуального фізичного здоров'я, збільшення рухової активності підростаючого покоління та впровадження здоров'яформувальних технологій у закладах загальної і середньої освіти.

Кардинальне реформування української освіти, створення нових українських шкіл супроводжується радикальними змінами у всіх видах навчальної діяльності, значно підвищує запит на соціально активну, творчу, конкурентоспроможну особистість, орієнтована на гуманістичні цінності,

© Анастасова О. Ю., 2023

яка здатна самостійно приймати рішення і особисто відповідати за їх реалізацію.

Здоров'язбережувальна освіта стає необхідною умовою підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу, тому що вчитель на сьогоднішній день є єдиною реальною особистістю, здатною в процесі навчання дітей зберегти їхнє здоров'я. Між рівнем здоров'я школярів і рівнем підготовленості вчителів з проблем збереження та зміцнення здоров'я суспільством досить чітка залежність, детермінується якістю професійної підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувального навчання, формуючи його в період навчання в педагогічному вищому навчальному закладі [9, с. 79].

Суспільні зміни, що відбулися в Україні, суттєво змінили сутність професійної діяльності учителів фізичної культури. Водночас, традиційні зміст, форми і методи їхньої підготовки не повністю відповідають вимогам сьогодення. Тому особливо важливого значення набуває модернізація процесу навчання учителів фізичного виховання у закладах вищої освіти, де відбувається опанування здобувачами вищої освіти комплексом знань, умінь і навичок, їхній професійний розвиток, формуються інтереси, ціннісні орієнтації тощо. На заклади вищої освіти покладається відповідальність за підготовку нового покоління фахівців, зміст і рівень кваліфікації яких адекватні інноваціям, що відбуваються в галузі фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретично-методологічним підґрунтям дослідження стали роботи вчених щодо професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (О. Куц [6], Н. Самсутіна [10], Л. Сущенко [11]; використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі (Д. Воронін [2], В. Єфімова [3], В. Зданюк [4], Б. Максимчук [8]; формування здоров'яформувальної і здоров'язбережувальної компетентності (Т. Бойченко [1], Є. Кучерган [7], Г. Остапенко [9] та ін.

У структурі особистості майбутнього фахівця важливе місце посідає професійна підготовка здобувача вищої освіти до роботи у закладах загальної і середньої освіти.

Зокрема, Н. Самсутіна основними структурними компонентами професійних функціональних компетентностей учителя фізичної культури визначає, як мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-практичний.

На думку автора «когнітивний компонент професійних функціональних компетентностей учителя фізичної культури характеризується показником, який свідчить про наявність у студентів знань, необхідних для виконання професійних функцій учителя фізичної культури» [10, с. 60].

Вітчизняні науковці Г. Остапенко, О. Циганок, С. Жестков [9] виділять наступні структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та самооцінний.

На думку авторів «когнітивний компонент відображає теоретичну обізнаність студентів про теорію та методику організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи: 1) знання про основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки (здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні технології); 2) знання про фізичне, психічне, духовне та соціальне здоров'я та про чинники, які впливають на його формування; 3) знання про класифікацію здоров'язбережувальних технологій; 4) знання про анатомо-фізіологічні особливості учнів різного віку; 5) знання про сучасні системи оздоровлення учнів; 6) знання про концепції формування здорового способу життя школярів; 7) знання про методику і організацію здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи» [9, с. 83].

На думку науковця Л. Іванової «когнітивний компонент підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів спрямований на набуття знань з теорії та методики оздоровчої фізичної культури, із засобів фізичного виховання у профілактиці захворювань, з методики розвитку фізичних якостей школярів, з особистісно орієнтованих технологій фізичного розвитку і фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів, з техніки та методики різних видів рухової діяльності учнів» [5].

На думку Б. Максимчука, який досліджував проблему формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання «когнітивний компонент валеологічної культури відображає загальний рівень грамотності студентів, обсяг їхніх знань про духовне, психофізичне і соціальне здоров'я особистості, характеризується якістю валеологічних знань, що виявляються в їх повноті, глибині й системності» [8, с. 43].

У нашому дослідженні когнітивний компонент визначається рівнем оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури психолого-педагогічними знаннями щодо впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес закладів загальної і середньої освіти.

Враховуючи результати теоретичного пошуку, підготовку майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес закладів загальної і середньої освіти розглядаємо як струк-

туру взаємозалежних елементів, спрямованих на створення оздоровчого гуманістичного, особистісно зорієнтованого простору в процесі підготовки фахівців за напрямом «Фізичне виховання»; забезпечення суб'єктної позиції майбутніх учителів фізичної культури в навчально-виховному процесі з циклу професійно орієнтованих дисциплін за допомогою інтерактивних методів навчання; здійснення моніторингу сформованості здоров'яформувальної компетентності в процесі професійної підготовки, спрямованої на оздоровчий саморозвиток та самовдосконалення особистості.

Було з'ясовано, що результатом підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес закладів загальної і середньої освіти є здоров'яформувальна компетентність, що являє собою складну інтегровану характеристику майбутнього вчителя фізичної культури, яка відображає результати поетапного впливу на особистість студента в період професійної підготовки й характеризується рівнем сформованості мотивації до здійснення здоров'яформувальної діяльності в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; рівнем оволодіння знаннями, вміннями та навичками впровадження здоров'яформувальних технологій у педагогічний процес; здатністю до побудови навчально-виховного процесу на засадах здоров'яформувальної діяльності.

Тому актуальною проблемою є підготовка майбутніх учителів фізичної культури нової генерації, здатних на високому фаховому рівні здійснювати фізкультурно-оздоровчу роботу в освітніх закладах, цим якісно поліпшуючи соціокультурне середовище, в якому будуть розвиватися наші діти та молодь. Зважаючи на це, вважаємо актуальною є проблема дослідження умов формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення змісту формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та ефективність їх застосування.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких завдань: проаналізувати дані наукової та методичної літератури щодо проблеми формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури; розкрити зміст формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. З'ясовано, що для формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури потрібно створити певні педагогічні умови, зокрема: упровадження в процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти «**Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні»;** здоров'яформувальної складової змісту робочих програм професійно орієнтованих дисциплін: «Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав», «Теорія та методика викладання фізичного виховання», «**Організація та методика оздоровчої фізичної культури**»; здійснення аудиторної та позааудиторної роботи оздоровчої спрямованості; спрямованість методичної практики та практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку на формування в майбутніх учителів фізичної культури здоров'яформувальної компетентності.

Однією з основних умов формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є впровадження дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти «**Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні».**

Основною метою дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти «**Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні**» є оволодіння майбутніми учителями фізичної культури технологією організації оздоровчих робіт в навчальних закладах, формування у здобувачів вищої освіти глибокого розуміння необхідності підтримки здорового способу життя, навчання практично застосовувати набуті вміння і навички у своїй педагогічній діяльності з метою профілактики захворювань, рекреації та оптимізації здоров'я особистості, орієнтації її на здоровий спосіб життя; формування у дітей свідомого та відповідального ставлення до індивідуального здоров'я та здоров'я нації.

Завдання дисципліни вільного вибору є: формувати у майбутніх учителів фізичної культури установки на здоров'я й позитивну мотивацію здорового способу життя; знання засобів фізичного виховання в фізкультурно-оздоровчій роботі в загальноосвітній школі; сучасних методів оцінки фізичного розвитку і фізичного здоров'я; сучасних здоров'яформувальних технологій у фізичному вихованні учнів; уміння та навички систематично організовувати процес самоконтролю на уроках фізичної культури; систематично застосовувати найбільш ефективні сучасні здоров'яформувальні технології у процесі фізичного виховання школярів.

Програма складається зі змістових модулів, після вивчення яких здобувачів вищої освіти мають знати: основні завдання, методи і принципи технологій; суть поняття «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'яформувальні технології»; складові здоров'я, класифікацію здоров'яформувальних технологій; сучасні здоров'яформувальні технології та методики; причини ризику й основи

профілактики різних соматичних та психосоматичних захворювань; основи самоконтролю на уроках фізичної культури.

Уміти: оцінювати стан свого здоров'я за допомогою різних методів дослідження; складати рекомендації з дотримання рухового режиму для дітей різного віку; використовувати нетрадиційні методи оздоровлення дітей; планувати навчальний матеріал з означеного спецкурсу в школі; проводити уроки фізичної культури з упровадженням здоров'яформувальних технологій; організовувати й використовувати різноманітні здоров'яформувальні технології в позакласній роботі з учнями.

Запропонована нами навчальна програма дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти **«Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні»** побудована за модульним принципом та містить 4 змістових модулі: І. Поняття здоров'я і його складові. ІІ. Здоров'яформувальна діяльність учителя в школі. ІІІ. Сучасні педагогічні методи оцінки стану здоров'я. IV. Загальна характеристика фітнес технологій, заснованих на оздоровчих видах гімнастики.

Змістовий модуль І. «Поняття здоров'я і його складових» охоплює такі теми: «Характеристика факторів, які визначають здоров'я людини»; «Здоровий спосіб життя як цілісна система діяльності».

Тема 1. «Характеристика факторів, які визначають здоров'я людини» розкриває такі питання: поняття та функції здоров'я. Основні шляхи формування й збереження фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я: оптимальний руховий режим, здорове харчування, загартовування, моральна поведінка, культура спілкування. Фактори формування здоров'я людини: генетичні фактори, екологічні фактори, соціальні фактори, психологічні фактори, медичні фактори.

Тема 2. «Здоровий спосіб життя як цілісна система діяльності» містить такі питання: фактори формування здоров'я учнів. Психосоматика. Людина та її здоров'я з позиції системного підходу. Поняття «життя», «спосіб життя», «здоровий спосіб життя». Людина й природне середовище. Вплив природнього середовища на людину. Вплив шкідливих звичок на здоров'я.

Змістовий модуль ІІ. «Здоров'яформувальна діяльність учителя в школі» розкриває такі теми: «Здоров'яформування в школі»; «Засоби здоров'яформувальних технологій».

Тема 1. «Здоров'яформування в школі» охоплює такі питання: поняття здоров'яформування в школі. Здоров'яформувальний освітній процес у загальноосвітньому навчальному закладі. Характеристика «Шкіл сприяння здоров'ю» та їх масовий розвиток в освітянській системі. Основні підходи до формування і зміцнення здоров'я дітей у школах сприяння здоров'ю. Функції вчителя фізичної культури. Фізична культура і здоров'я дитини. Фізичне здоров'я, його сутність. Поняття «гіподинамія» та «гіпокінезія», їхні наслідки. Форми і види оздоровчої роботи засобами фізичної культури.

Тема 2. «Засоби здоров'яформувальних технологій» розкриває такі питання: визначення та характеристика поняття «Фізична вправа». Фізичні вправи – основний засіб зміцнення здоров'я. Фізичні вправи як фактор підвищення розумової та фізичної працездатності. Фактори, які визначають вплив фізичних вправ на організм учнів. Оздоровче значення фізичних вправ.

Змістовий модуль ІІІ. «Сучасні педагогічні методи оцінки стану здоров'я» висвітлює такі теми: «Самоконтроль у фізичній культурі»; «Комплексні методи оцінки фізичного здоров'я дітей та підлітків».

Тема 1. «Самоконтроль у фізичній культурі» містить такі питання: поняття та основні завдання самоконтролю у фізичній культурі. Щоденник самоконтролю, правила ведення. Паспорт здоров'я учня. Суб'єктивні методи самоконтролю: самопочуття, настрій, сон, неприємні відчуття, апетит. Об'єктивні методи самоконтролю: маса тіла, довжина тіла, сила кисті, потовиділення, ЧСС, АТ, ЖЄЛ.

Тема 2. «Комплексні методи оцінки фізичного здоров'я дітей та підлітків» розкриває такі питання: експрес-оцінка соматичного здоров'я дітей за Г. Апанасенком. Методи оцінки фізичного стану за С. Душаніним. Методи прогнозування фізичного стану за О. Пироговою, Л. Іващенко, Н. Страпко. Інтегративні методи оцінки рівня фізичного стану (системи КОНТРЕКС-1,2,3). Адаптаційний потенціал за Р. Баєвським. Методи комплексної оцінки індивідуального здоров'я за А. Щедріною.

Змістовий модуль IV. «Загальна характеристика фітнес технологій, заснованих на оздоровчих видах гімнастики» розкриває такі теми: «Технології, засновані на видах рухової активності аеробної витривалості (І категорія)»; «Технології, засновані на видах рухової активності силової витривалості та на корекцію фігури (ІІ категорія)»; «Технології, засновані на видах рухової активності координаційної спрямованості (ІІІ категорії)»; «Технології, спрямовані на досягнення гнучкості та релаксації (IV категорії)».

Тема 1. «Технології, засновані на видах рухової активності аеробної витривалості (І категорія)» розкриває питання: визначення поняття «витривалість». Методи та засоби для розвитку витривалості. Фітнес-програми І категорії (розвиток аеробної витривалості), побудова занять: степ-аеробіка, сайклінг (Cycle training), напрямки танцювального фітнесу.

Тема 2. «Технології, засновані на видах рухової активності силової витривалості та на корек-

цію фігури (ІІ категорія)» охоплює питання: характеристика поняття «силові здібності людини». Фізіологічна основа розвитку сили в людини. Характеристика методів розвитку сили. Контроль ефективності занять з силового тренування. Фітнес програми ІІ категорії (розвиток силової витривалості та корекції фігури: супер-стронг, памп-аеробіка, тераробіка, слайд-аеробіка, Cross Fit).

Тема 3. «Технології, засновані на видах рухової активності координаційної спрямованості (ІІІ категорії)» містить такі питання: загальна характеристика поняття координації. Засоби та методика розвитку координаційних здібностей людини. Фітнес програми ІІІ категорії: фітбол-аеробіка(Fitball), роуп-скіпінг (Rope skipping), джампінг(Jumping fitness) або стрибки на батуті.

Тема 4. «Технології, спрямовані на досягнення гнучкості та релаксації (IV категорії)» висвітлює такі теми: загальна характеристика гнучкості. Засоби та методика розвитку гнучкості. Побудова занять технологій, заснованих на оздоровчих видах гімнастики: стретчинг (stretching), йога (yoga) та інші.

Висновки і пропозиції. Проаналізовано дані наукової та методичної літератури щодо проблеми формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, уточнено суть поняття «здоров'яформувальна компетентність».

Визначено зміст формування когнітивного компоненту здоров'яформувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, а саме: упровадження в процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури дисципліни вільного вибору здобувачів вищої освіти «Здоров'яформувальні технології у фізичному вихованні»; здоров'яформувальної складової змісту робочих програм професійно орієнтованих дисциплін.

Подальші дослідження ми вбачаємо у розробці відповідного навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з учнями закладів загальної і середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бойченко Т. Навчити головного. Формування здоров'яформувальної та здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді. *Профтехосвіта*. 2009. № 1. С. 40–43.
2. Воронін Д. Є. Засоби саморегуляції здоров'язберігаючої компетентності особистості : Філософсько-педагогічний аспект. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 4. С. 34–38.
3. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 1. С. 57–60.
4. Зданюк В. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 241 с.
5. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 24 с.
6. Куц О. С. Інтеграція цінностей фізичної культури у професійній підготовці педагога з фізичного виховання / О. Куц, М. Третьяков, І. Лапичак // *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 15. С. 119–124.
7. Кучерган Є. В. «Здоров'язбережувальна компетентність» як складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка*. Чернігів, 2015. Вип. 130. С. 270–273.
8. Максимчук Б. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання (теоретико-методичний аспект) : монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 388 с.
9. Остапенко Г.О. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи / Г. О. Остапенко, О. В. Циганок, С. Г. Жестков // *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1 (7). С. 78–85.
10. Самсутіна Н. М. Методичні засади формування професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури : монографія. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. 192 с.
11. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. 442 с.

Anastasova O. Formation of the cognitive component of the health-forming competence of future physical education teachers

Reforming the education system of Ukraine, its improvement and the gradual entry of Ukrainian education into the European educational space requires the unification and modernization of the training system for future physical education teachers.

The article presents an analysis of psychological-pedagogical, methodical and special literature on the problem of forming the cognitive component of the health-forming competence of future physical education teachers.

Taking into account the results of the theoretical search, in our study the cognitive component is determined by the level of mastery of future physical culture teachers with psychological and pedagogical knowledge regarding the introduction of health-forming technologies into the educational process of general and secondary education institutions.

The purpose of the scientific article was to reveal the conditions for the formation of the cognitive component of the health-forming competence of future physical education teachers and the effectiveness of their application.

In accordance with the goal, the following tasks are defined: to analyze the data of scientific and methodical literature regarding the problem of forming the cognitive component of the health-forming competence of future physical education teachers; to reveal the content of the conditions for the formation of the cognitive component of the health-forming competence of future physical culture teachers.

In this paper, the conditions for the formation of the cognitive component of the health-forming competence of future physical education teachers are defined, namely: the introduction of the discipline of free choice of higher education students «Health-forming technologies in physical education» into the process of training future physical education teachers; the health-forming component of the content of the work programs of professionally oriented disciplines: «Theory and methods of teaching mobile games and entertainment», «Theory and methods of teaching physical education», «Organization and methods of health-improving physical culture»; implementation of classroom and extra-curricular health-oriented work; the focus of methodological practice and practice in children's health and recreation facilities on the formation of health-forming competence in future physical culture teachers.

Key words: *components, future teachers, physical culture, cognitive component, health-forming competence.*

УДК 378. 147:51
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.27

В. В. Андрійчук
аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса Грінченка

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті представлено результати обґрунтування основних компонентів, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. Навчити фінансової грамотності – це одна із складових багатоаспектної місії середньої загальноосвітньої школи. Початковий етап розвитку фінансової грамотності учнів припадає на початкову школу, а агентами цього процесу є вчителі. Саме тому у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи необхідно належну увагу приділити роботі з їхньої підготовки до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

Аналіз науково-педагогічної літератури надав можливість обґрунтувати основі компоненти, критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. Схарактеризовано компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи і обґрунтовано відповідні їм критерії та показники. Зокрема, виокремлено мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти, з якими скорильовано відповідні критерії та показники. Мотиваційно-цільовий компонент характеризується через спонукальний критерій, який полягає у позитивному емоційно-ціннісному ставленні до майбутньої професійної діяльності; усвідомленні значущості та потреби розвитку фінансової грамотності. Когнітивний компонент – через знаннєвий критерій, показниками якого виступають знання основних фінансових понять та закономірностей; оволодіння знаннями щодо методик ознайомлення учнів з основами фінансової грамотності. Діяльнісний компонент – через процесуальний критерій, який має такі показники: уміння розв'язувати ситуаційні задачі, пов'язані з фінансовою діяльністю; здатність реалізовувати теоретичні фінансові знання у практичній діяльності. Особистісний компонент – через індивідуальний критерій, який розкривається через самоусвідомлення студентами рівня оволодіння змістом і технологіями фінансової діяльності; рефлексію власної фінансової грамотності і готовності формувати її в учнів. Відповідно до зазначених компонентів, критеріїв та їхніх показників визначено високий, середній та низький рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

На діагностувальному етапі авторського дослідження виявлено, що для студентів спеціальності «Початкова освіта», з якими не проводиться спеціальна робота з підготовки до формування фінансової грамотності учнів початкової школи, характерні середній (52%) та низький (48%) рівні, що підтвердило гіпотезу про необхідність розробки та апробації авторського курсу з досліджуваної проблеми.

Ключові слова: *готовність майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи; компоненти, критерії, показники готовність майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи; фінансова грамотність, фінансова обізнаність, підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.*

Постановка проблеми. Фінансова грамотність розглядається як серйозний етап у житті людини, який настає з її першою взаємодією в економічному середовищі. Обізнаність особистості допомагає у майбутньому уникати фінансових ускладнень, які можуть виникнути. Розуміння сутності грошей та їхньої функції виникає у людини через канали отримання інформації, ними можуть бути: сім'я, друзі, оточення, яке формує в людині ті чи інші моделі мислення та економічну поведінку. З набуттям певних знань, навичок, світоглядів людина вчиться взаємодіяти із своїм соціальним оточенням, застосовуючи раніше отримані навички.

Феномен фінансової грамотності досліджується як процес формування особистості в економічному просторі, оскільки динаміка розвитку та змін суспільства впливає на адаптацію людини та, як результат, забезпечує безпосереднє пристосування до соціуму. Опанувавши знання фінансової грамотності на уроках у початковій школі, учні краще розумітимуть навколишній світ, зможуть самостійно за допомогою арифметичних обчислень аналізувати ситуацію і приймати обґрунтоване рішення.

© Андрійчук В. В., 2023

Аналіз останніх досліджень. Аналізуючи науково-педагогічну літературу визначено, що питаннями підвищення фінансової грамотності населення присвячені роботи вітчизняних науковців О. Вікарчук [3], О. Дудчик [2], О. Калініченко [3], Т. Кізими [8], Ю. Матвійчук [2], С. Ніколаєнко [3], Т. Смовженко, О. Ходакевич [4], та інших. У працях науковців здебільшого розглядається проблема підвищення фінансової грамотності населення, а не вчителів чи учнів. Саме тому проблематика, яку ми розглядаємо має новизну та актуальність.

У своєму дослідженні акцентуємо увагу на працях науковців Л. Карамушка [4], О. Ходакевич [4], В. Шуляк [8], які вивчають особливості підготовки молоді до оволодіння основами фінансової грамотності. Доповнюють наші уявлення в контексті фінансової грамотності студентів праці вчених Н. Родюк [6] та І. Хом'юк [7], які вивчають фінансову грамотність молодших школярів на уроках математики, що є безпосередньо тематикою нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні компонентів, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи, та визначенні на їхній основі рівнів сформованої готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фінансова грамотність передбачає становлення людини активної та ініціативної, яка вміло розпоряджається своїми коштами, здатна до виправданого ризику, втілення своїх ідей у життя, та прагне до активної взаємодії з суспільством. У цьому контексті ми визначили компоненти сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів.

Вивчаючи праці науковців, акцентуємо увагу на напрацюваннях Ю. Білової [1], яка досліджує формування підприємливості окремо від фінансової грамотності та визначили три її основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний знаходить відображення у таких підприємницьких та морально-етичних цінностях, як ощадливість, толерантність, самовдосконалення, свобода вибору, що допомагає становленню активної та ініціативної особистості, яка здатна до виправданого ризику, втілення своїх ідей в життя та активної взаємодії із суспільством.

Когнітивний представляє собою більшою мірою знання процесуального та теоретичного характеру, що відображають розуміння того, як влаштоване економічне життя суспільства, основні поняття, які корелюють у цій сфері, варіативність та особливості змісту освітніх потреб, а також особистісні мотиви на різних щаблях економічної підготовки.

Діяльнісний має на меті формування практичних умінь підприємницької діяльності, а саме: вміння вибирати ефективні ідеї, здатність організовувати, планувати та прогнозувати ділову діяльність; представляти свої проєкти та вести конструктивні ділові діалоги; творчо вирішувати різноманітні завдання у сфері підприємництва на основі набутих знань та навичок, здатність керувати та контролювати процеси.

Не дивлячись на те, що науковець розробила компоненти та показники формування підприємливості особистості, з огляду на її зміст відображується фінансові аспекти життєдіяльності людини та її фінансової грамотності. Визначаючи власні компоненти сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів було акцентовано увагу на зазначених компонентах.

Відповідно до поглядів науковців нами розроблено наступні компоненти, критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Зазначені компоненти готовності розглядаються через уміння здійснювати певний вид педагогічної діяльності, що характеризується способами та рівнем їхнього оволодіння. Виділені компоненти в єдності утворюють основу здійснення методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування фінансової грамотності учнів.

Мотиваційно-цільовий компонент полягає у вмінні студентів визначати мотиви, орієнтуватися у цілях та способах їх досягнення в контексті фінансової грамотності. Даний показник складається з мотивів, цілей, потреб, цінностей, установок, стимулює творчий прояв особистості в професії, проявляє наявність інтересу до фінансової діяльності для її подальшої реалізації у педагогічній практиці. Компонент відображає орієнтацію на досягнення високих результатів щодо отримання фундаментальної підготовки, цінність самоактуалізації, самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи проявляється як аксіологічний аспект з метою підвищення рівня опанування когнітивним, діяльнісним та особистісними компонентами готовності до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

Критерієм даного компонента є спонукальний, що розкривається через наступні показники: позитивне емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення значущості та потреби розвитку фінансової грамотності як

для власної фінансової обізнаності, так і для її формування у своїх вихованців.

Когнітивний компонент готовності студентів до формування фінансової грамотності розглядається через призму знаннєвого критерію та визначається наступними показниками: знання основних фінансових понять та закономірностей; знання методики ознайомлення з ними учнів тощо.

У змісті когнітивного компоненту містяться знання про сутність фінансової сфери та її постійне оновлення, специфічні особливості та види фінансових операцій, вміння та навички ефективного оволодіння та використання цих операцій у своїй професійній діяльності, здатності доносити інформацію до учнів та володіти методиками подачі матеріалу, що допоможе учням краще усвідомити особливості фінансової грамотності.

Діяльнісний компонент досліджується у контексті процесуального критерію, що визначається такими показниками: уміння розв'язувати ситуаційні задачі, пов'язані з фінансовою діяльністю; здатність реалізовувати теоретичні фінансові знання у практичній діяльності тощо.

Компонент базується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою формування фінансового досвіду майбутнього фахівця. Він вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на активізацію та варіативність дій студента, що передбачає вироблення умінь обирати цілі і завдання професійної діяльності, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати. Практична діяльність як стрижневий аспект досвіду майбутнього фахівця набуває видової своєрідності у різноманітних сферах реалізації активності особистості, зокрема фінансової. Важливим аспектом даного компоненту є використання отриманих фінансових знань на практиці.

Особистісний компонент визначається через індивідуальний критерій готовності до реалізації фінансової діяльності у професійній діяльності. Показниками критерію є самоусвідомлення студентами рівня оволодіння змістом і технологіями фінансової діяльності; рефлексія власної фінансової грамотності і готовності формувати її в учнів. Даний компонент полягає в оволодінні студентами певними особистісними якостями, якими є: інтелектуальна мобільність, самокритичність, стратегічне мислення, цілеспрямованість, обережність, далекоглядність тощо. Він орієнтований на індивідуальне сприйняття та стратегії власного фінансового розвитку.

Зазначені компоненти, критерії і показники дозволяють визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. Ними є: високий, середній та низький. З метою визначення рівнів нами було проведено констатувальний експеримент, який продемонстрував наступні результати: 52% опитаних студентів спеціальності «Початкова освіта» мають середній рівень сформованої готовності до формування фінансової грамотності учнів початкової школи, 48% – низький рівень. Представлені дані демонструють необхідність розробки та запровадження авторського курсу з підвищення рівня підготовленості майбутніх вчителів початкової школи до формування фінансової грамотності у своїх вихованців.

Висновки. Поняття фінансової грамотності розглядається, як складова частина фінансової культури, яка є рівнем фінансових знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей людини, що дозволяють їй свідомо приймати фінансові рішення. Відповідно до зазначено розуміння сутності досліджуваного поняття, визначено компоненти сформованості готовності майбутніх учите-

Таблиця 1

Структура готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи

Структурні компоненти готовності	Критерії готовності	Показники сформованості готовності	Рівні
Мотиваційно-цільовий	Спонукальний	1. Позитивне емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності 2. Усвідомлення значущості та потреби розвитку фінансової грамотності	Високий, середній, низький
Когнітивний	Знаннєвий	1. Знання основних фінансових понять та закономірностей 2. Знання методики ознайомлення з ними учнів	
Діяльнісний	Процесуальний	1. Уміння розв'язувати ситуаційні задачі, пов'язані з фінансовою діяльністю 2. Здатність реалізовувати теоретичні фінансові знання у практичній діяльності	
Особистісний	Індивідуальний	1. Самоусвідомлення студентами рівня оволодіння змістом і технологіями фінансової діяльності. 2. Рефлексія власної фінансової грамотності і готовності формувати її в учнів.	

лів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. Ними є мотиваційно-цільовий (визначає мотиви, мотиваційні орієнтації особистості, потреби, прагнення до саморозвитку, самовираження, самовдосконалення); когнітивний (розумові здібності, знання алгоритмів та стратегій навчально-пізнавальної діяльності в фінансовій сфері); діяльнісний (готовність до вибудовування індивідуальної навчально-пізнавальної стратегії фінансового розвитку, оперування фінансовими інструментами в професійній діяльності), особистісний (індивідуальне визначення траєкторії свого розвитку в фінансовій та професійній сфері, готовність до навчання фінансової грамотності учнів, саморефлексія та самоосвіта в фінансовій сфері).

Під час первинної діагностики, визначено, що рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи переважно середній як у експериментальній, так і в контрольній академічних групах. Порівняно більша кількість студентів з низьким рівнем. Саме тому виникає необхідність у реалізації та розробці авторського курсу, який підвищить рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності у своїх вихованців.

Перспектива подальших досліджень є розроблення шляхів реалізації підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності в учнів початкової школи та створення, апробація, експериментальна перевірка ефективності технологій їх реалізації в ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* Рівне, 2013. Вип. 7. С. 15-17.
2. Дудчик О. Ю., Матвійчук І. О. Гроші, фінанси та кредит. Фінансова грамотність населення: теоретичні аспекти, проблеми і перспективи поліпшення в Україні. 2019. URL: https://cutt.ly/1bSsHR9
3. Калініченко О. О., Вікарчук О. І., Ніколаєнко С. М. Фінансова грамотність запорука успішного населення. 2019. URL: http://eprints.zu.edu.ua/29915/
4. Карамушка Л. М., Ходакевич О. Г. Психологічні особливості ставлення студентської молоді до грошей: монографія. Київ: КНЕУ. 2017. URL: http://surl.li/sbai
5. Паніотто В. І., Харченко Н. М. Методи опитування. 2017. URL: https://docs.google.com/document/d/1hOcy9slxQ8VC9V9mIj5hmppdkhGEr26B8MtcbuOCXs/edit
6. Хом'юк І. В., Родюк Н. Ю. Формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph.* Vol. 2. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». 2021. С. 322-341.
7. Хом'юк І.В. Проблема формування основ фінансової грамотності молодших школярів. *Нова українська школа: початок реформ: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю.* Маріуполь. 2020. С. 45-46.
8. Шуляк В.О. Особливості підготовки вчителів початкових класів до формування основ фінансової грамотності молодших школярів. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* Вінниця. 2019. С. 402-406.

Andriichuk V. Components, criteria and indicators of the levels of readiness of future teachers for the formation of financial literacy of primary school students

The article presents the results of the substantiation of the main components, criteria and indicators of the readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students. To teach financial literacy is one of the components of the multifaceted mission of the secondary comprehensive school. The initial stage of the development of students' financial literacy is in elementary school, and the agents of this process are teachers. That is why, in the process of training a future primary school teacher, it is necessary to pay due attention to the work of their preparation for the formation of financial literacy of primary school students.

The analysis of scientific and pedagogical literature provided an opportunity to substantiate the components, criteria and indicators of the readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students. The components of the readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students are characterized and the corresponding criteria and indicators are substantiated. In particular, the motivational-target, cognitive, activity, and personal components were singled out, with which the corresponding criteria and indicators were correlated. The motivational and goal component is characterized by a motivating criterion, which consists in a positive emotional and value attitude towards future professional activity; awareness of the importance and need for the development of financial literacy.Cognitive component – through a knowledge criterion, the indicators of which are knowledge of basic

financial concepts and laws; mastering knowledge of methods of familiarizing students with the basics of financial literacy. The operational component is through a procedural criterion that has the following indicators: the ability to solve situational problems related to financial activities; the ability to implement theoretical financial knowledge in practical activities. Personal component – through an individual criterion, which is revealed through students' self-awareness of the level of mastery of the content and technologies of financial activity; reflection of one's own financial literacy and readiness to form it in students. In accordance with the specified components, criteria and their indicators, high, medium and low levels of readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students were determined.

At the diagnostic stage of the author's research, it was found that the average (52%) and low (48%) levels are typical for students majoring in «Elementary Education» with whom no special work is carried out to prepare for the formation of financial literacy of primary school students, which confirmed the hypothesis of the need to develop and approve the author's course on the researched problem.

Key words: *readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students; components, criteria, indicators readiness of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students; financial literacy, financial awareness, preparation of future primary school teachers for the formation of financial literacy of primary school students.*

УДК 378
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.28

Ю. М. Атаманчук
https://orcid.org/0000-0003-1337-8013
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освіти і управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ З РОСІЄЮ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

Анотація. *Статтю присвячено розгляду фактору впливу освітнього середовища на якість підготовки студентів у закладі вищої освіти в період сьогодення, а саме в період війни з росією на території України. Сучасне суспільство потребує від вищої освіти підготовки молоді, здатної відповідати викликам часу, компетентної та мобільної на сучасному ринку праці, з громадською позицією, налаштованої на саморозвиток і навчання впродовж життя. Дана здатність визначається не тільки інформативністю, але й рівнем активності його психічних функцій: інтелекту, волі, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо.*

Нині у світі відбувається становлення глобального комунікаційного простору, який справляє суттєвий вплив на всі компоненти, що утворюють структуру суспільства.

Людина за своєю сутністю приречена на постійний пошук нового, кращого, зручнішого, більш оптимального, комфортного, вигіднішого тощо. Вона може зупинитись, якщо досягне межі. Саме тоді людина здатна осягнути істинну сутність начала і самого життя. Але ця межа, як правило, ніколи не досягається. Тому, ми завжди будемо стояти перед викликами і загрозами, які є результатами прогресу, хоча він може і не відповідати маральним, етичним, культурним нормам і оцінкам.

Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за своїми власними законами, має низку характерних властивостей, серед яких провідними визначаються: цілеспрямованість, цілісність, взаємодія з навколишнім середовищем та іншими системами.

Сьогодні, в умовах війни з росією на території України утверджується її новий розвиток, який в головній мірі залежить від спроможності системи вищої освіти реалізувати ціннісну парадигму, сутність якої полягає в гармонійному співіснуванні людини, суспільства, природи й техніки. Європейський досвід переконливо засвідчує: чим вищий рівень освіти населення, тим краще живуть люди.

Ключові слова: *освітнє середовище, діджиталізації освіти, формати навчання, цифровізації, інформаційне суспільство.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні процеси в Україні перебувають у стані реструктуризації. Упровадження нових ІТ-рішень в освіті, зокрема інструментів для діджиталізації освіти в дистанційному та змішаному форматах і цифровізації робочих процесів є однією з державних пріоритетів. Постійно зростаюча потужність і універсальність цифрових навичок у педагогів та студентів відкривають нові можливості викладання, дозволяють розширювати спектр методів навчання, вносити свій вклад у вирішення багатьох завдань. В наш час темпи розвитку і розширення сфери інформації досить високі. Винятково важливими є ті зміни, що відбуваються в системі вищої освіти. Насамперед тому, що освіта виконує важливе завдання – підготовка особистості, що має висловлювати власну думку, сприймати думку інших, здатна творчо мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, адаптуватися у будь яких умовах, навіть в умовах війни.

Навчання та компетентності людей стають найважливішими цінностями сучасного інформаційного суспільства. Рівень кваліфікації педагога та його готовність до постійних нововведень відіграють велику роль у суспільстві, адже він є активним учасником розвитку інформаційного суспільства.

Можливість приймати на основі обробки зростаючих обсягів інформації ефективності рішення обумовлює подальший прогрес в освіті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що вивченням різних аспектів автоматизації системи управління і формування інформаційної інфраструктури займалися В. Бакуменко, А. Нікіфоров, С. Чистов, О. Шевчук та інші. Питання інформаційного забезпечення управління освітніми навчальними закладами знайшли відображення у працях Ю. Атаманчука, В. Бондаря, Г. Єльникової, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Шамової та інших.

Мета дослідження полягає в необхідності забезпечення ефективного використання педагогом та студентами інноваційних інформаційних технологій в освітньому процесі, а також і погли-

© Атаманчук Ю. М., 2023

блення знань студентів при роботі в інформаційних системах.

Виклад основного матеріалу. Пошуки ефективних шляхів підвищення рівня процесу навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) все більше привертають увагу педагогів, вчених, практиків. Система знань, умінь, навичок, особистісних та професійно важливих якостей складають основу компетентності педагога.

Чисельні теоретичні та прикладні дослідження особливостей використання інформаційних технологій в освітній діяльності студентів стверджують, що саме такий підхід є відповіддю на соціальний запит, потреби студентської молоді, він сприяє досягненню високих результатів у навчанні та формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. Використання інформаційних технологій у житті та навчанні студентів європейських країн із ступеня експериментального впровадження перейшло на ступінь повсякденної реальності, і тепер є об'єктом експериментальних досліджень, де вивчається роль інформаційних технологій у житті молоді, їх цільове використання, вплив інформаційних технологій на навчальну діяльність, світогляд, особистісні цінності та когнітивні здібності студентства. Такі дослідження дозволяють скоординувати дії стосовно організації освітньої діяльності задля досягнення оптимальних результатів у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з використанням інформаційних технологій та дистанційних форм навчання [1].

При цьому динаміка розвитку освітнього інформаційного середовища повинна випереджувати темпи вдосконалення виробничого комп'ютерного середовища для того, щоб формувати важливу складову професійної компетентності педагога – готовність і здатність самостійно освоювати нові інформаційні технології і техніку.

Як відомо, успішність навчальної діяльності освітніх закладів залежить від змісту знань, які викладаються, методів і прийомів роботи педагога та пізнавальної активності студентів.

Сучасні засоби інформаційно – комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяють педагогу не тільки презентувати навчальну інформацію й надавати за необхідністю інформаційну допомогу, збирати й обробляти статистичні відомості про опрацювання студентами навчального матеріалу, задавати індивідуальну траєкторію навчання, а і для того, щоб навчальний матеріал мав проблемний характер, відображав сучасні досягнення науково – технічного й суспільного розвитку, теорії і практики, сприяв поглибленню ними самостійної роботи, розвитку їх творчих здібностей [2].

Взаємини викладачів і студентів як особливий психологічний феномен і важлива складова цілісного педагогічного процесу ЗВО характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на встановлення особистості майбутнього фахівця, його професійне зростання. Під взаєминами «викладач – студент», ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями педагогічного спілкування в умовах ЗВО.

Прогресивність будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку особистості. Цей чинник є головним важелем подальшого прогресу. А розвиток особистості, в свою чергу, визначає освіта [3].

Виклики сучасного світу (війна в Україні) диктують вимоги до особистості, яка зможе стати успішною в реаліях сьогодення і майбутнього. Для цього їй потрібно навчитися не тільки відтворювати засвоєне, але й виявляти внутрішню потребу зреалізуватися у перетворювальній активності.

Спочатку COVID-19, а потім повномасштабне вторгнення росії в Україну сприяли тому, що невід'ємною частиною процесу навчання є оперативне спілкування педагога зі студентами (on-line чи off-line). Під час такого спілкування студенти можуть отримувати консультацію педагога, обговорювати з ним рішення, оцінки. Педагог також має можливість спостерігати за процесом засвоєння студентами матеріалу й організувати навчання на основі індивідуального підходу.

Варто звернути увагу ще й на те, що стандартно-орієнтований характер сучасної української освіти є до певної міри антагоністом компетентнісної парадигми, позаяк компетентності мають властивість живитися й підкріплюватися не так натренованими, як спонтанними діями в нестандартних ситуаціях. Отже, якщо в умовах традиційної класно-урочної системи, докладаючи певних педагогічних зусиль, ще можливо підтягнути дітей до визначеного стандартом рівня знань, то формування компетентностей вимагає додаткових, адекватних для цього завдання педагогічних підходів і практик – метакогнітивних, міждисциплінарних, дослідницьких, технологічних, інструментальних, продуктивних, креативних тощо [4, с. 13].

Модернізація вищої освіти як процес безперервного інноваційного розвитку спрямована на формування професійної та методичної компетентності майбутнього фахівця, має сприяти здійсненню перспективного та ефективного навчання. Із цієї точки зору модернізацію освіти можна розглядати як створення такої освітньої системи, що має багаті уставлені традиції, суттєвий творчий потенціал щодо формування компетентностей особистості.

За даними глосарію Європейського фонду освіти, компетентність – це здатність робити щось

на високому рівні, якісно, ефективно, відповідно до умов, що висуваються при працевлаштуванні; повноцінно і професійно виконувати специфічні трудові функції [5, с. 63].

Серед життєвих цінностей сучасної людини пріоритетне місце посідає цінність життя і здоров'я особистості. За останній рік українці і світ зараховує проблему здоров'я в широкому розумінні цього поняття до глобальних проблем. Сьогодні здоров'я розглядається як стан повного фізичного, духовного, психічного та соціального благополуччя людини.

Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, професійне зростання, створення родини, виховання дітей. До факторів, що сприяють значному зниженню рівня здоров'я дітей, медики відносять: стресові ситуації через війну в Україні, досить високе навчальне навантаження, мінімізація рухової активності, порушення харчування, недотримання режиму дня тощо. І це відноситься не лише до студентів, а і до учнів загальноосвітніх та професійно (професійно-технічних) закладів освіти.

Саме тому, держава Україна через відповідні центральні органи виконавчої влади та за підтримки міжнародних партнерів визначають і впроваджують шляхи покращення стану здоров'я учнів / студентів, які сприяють покращенню умов для всебічного розвитку особистості та розуміння нею цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

На засіданні Міжвідомчої координаційної ради з питань охорони психічного здоров'я та надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок збройної агресії росії проти України, на якому генеральний директор дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти Олег Єресько презентував пріоритетний проєкт Міністерства освіти і науки України (МОН) у сфері психічного здоров'я.

Метою проєкту є забезпечення психічного здоров'я у сфері освіти на всіх рівнях, зокрема:

– подальший розвиток екосистеми психічної допомоги у сфері освіти МОН України;

– підвищення кваліфікації освітян щодо надання першої психологічної допомоги та подолання стресу;

– надання супервізій для освітян за допомогою технологій «перегорнутий кол-центр», а також підготовка фахівців, які надаватимуть супервізію офлайн;

– діяльність на постійній основі комунікаційної платформи для фахівців психологічної служби системи освіти;

– забезпечення піклування про психологічний добробут педагогів на основі стандартів Міжвідомчої мережі освіти в надзвичайних ситуаціях (INEE);

– підготовка тренерів та застосування доказових технік самодопомоги серед здобувачів освіти з 13 років та серед освітян;

– проведення потужної інформаційно-комунікаційної кампанії з метою адвокації ПЗПСП серед учасників освітнього процесу;

– розробка навчальної програми щодо соціально-емоційного навчання (Social Emotional Learning) здобувачів освіти;

– побудова системи турботи щодо психічного здоров'я учасників освітнього процесу, які мають складні емоційні стани, що потребують професійної уваги [6].

Висновки і перспективи. Отже, впровадження інноваційно-інформаційних технологій в освітній процес ЗВО дає можливість майбутніх фахівцям розширювати свої потенційні здібності, спонукає до активної навчальної, творчої і наукової діяльності, є гарним засобом активізації вивчення тих предметів, які формують професію.

Система вищої освіти в Україні за останні роки зазнала значних змін. Ці зміни спрямовані на системну зміну всіх її характеристик і передбачає вирішення найважливішого соціально-педагогічного завдання – приведення цілей, результатів і якості освіти у відповідність до сучасних і перспективних потреб суспільства.

Навчають і навчаються всі і завжди. При цьому свідомо або несвідомо застосовуються найрізноманітніші методи навчання. Свідомо і цілеспрямовано це відбувається, як правило, у ЗВО. Практичний досвід організації у них педагогічного процесу свідчить, що успіх навчання залежить не тільки від правильного визначення його цілей і змісту. Важливо також відповісти на запитання – в який спосіб досягти цих цілей, який обрати шлях навчання, щоб не тільки забезпечити глибокі й міцні знання, а й творчі й пізнавальні можливості тих, хто навчається.

В зв'язку з цим, освітній процес має бути побудований таким чином, щоб він відповідав високому рівню забезпечення студентської молоді фаховими знаннями, уміннями і навичками.

Освіта найбільшою мірою виконує роль не лише відтворення і примноження знання, але, насамперед через вищу освіту, готує освічених людей. А освічена людина відрізняється від невченого тим, що на доповнення до конкретних професійних знань ще й увібрала в себе частини світової культури.

Список використаної літератури:

1. Секрет І.Д. Інформаційні технології у навчальній діяльності студентської молоді: європейський вимір. *Вісник Черкаського університету.* 2010. Вип. № 176. С. 143–147.
2. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. К.: Знання, 2005. 327 с.

3. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (З трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України). *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 8–11.
4. Лавриченко Н.М. Проблеми і перспективи реформування освіти України на компетентнісний засадах. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Вип. 1(33). С. 13.
5. Глосарій термінів ринку праці, розроблення стандартів освітніх програм і навчальних планів. *Європейський фонд освіти*. 1997. 160 с.
6. Стратегія забезпечення психічного здоров'я в сфери освіти на всіх рівнях. URL: https://drive.google.com/file/d/1u2uEfWouvjjpEJ7GkI-ZtDyTd0U4yv5x/view

Atamanchuk Yu. The influence of the educational environment on the quality of student training in an institution of higher education during the war with Russia on the territory of Ukraine

The article is devoted to the consideration of the factor of influence of the educational environment on the quality of training of students in the institution of higher education in the present period, namely during the war with russia on the territory of Ukraine. Modern society needs higher education to train young people who are able to meet the challenges of the times, competent and mobile in the modern labor market, with a public position, focused on self-development and lifelong learning. This ability is determined not only by informativeness, but also by the level of activity of its mental functions: intelligence, will, abilities, value orientations, ets.

Currently, the world is developing a global communication space, which has a significant impact on all components that make up the structure of society.

Man by his nature is doomed to a constant search for something new, better, more convenient, more optimal, comfortable, more profitable, ets. It can stop if it reaches the limit. It is then that a person is able to grasp the true essence of the beginning and of life itself. But this limit, as a rule, is never reached. Therefore, we will always face challenges and threats that are the results of progress, although it may not meet moral, ethical, cultural norms and values.

Education is an important component of the life of society, which functions and develops according to its own laws, has a number of characteristic properties, among which the leading ones are: purposefulness, integrity, interaction with the environment and other systems.

Today, in the conditions of the war with russia, its new development is being established on the territory of Ukraine, which mainly depends on the ability of the higher education system to implement a value paradigm, the essence of which is the harmonious coexistence of man, society, nature and technology. European experience convincingly proves: the higher the level of education of the population, the better people live.

Key words: *educational environment, digitalization of education, learning formats, digitalization, information society.*

УДК 378.018.43
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.29

В. В. Бєлова
http://orcid.org/0000-0002-5427-8943
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В статті проаналізовано особливості формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. Метою даної статті є з'ясування особливостей формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. Для досягнення мети нами було виокремлено низку дослідницьких завдань: визначити поняття компетентності в сучасному освітньому дискурсі; окреслити особливості формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану; сформувати рекомендації щодо створення умов для покращення процесу вивчення іноземної мови майбутніми фахівцям під час академічного навчання. Концептуалізовано поняття іншомовної компетентності в дискурсивному полі вищої освіти як здатність набуття предметних знань та можливості професійного спілкування іноземною мовою. Іншомовну компетентність охарактеризовано як інтегративне поняття, що включає вміння та навички виконувати дії з мовним матеріалом, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, вміння та навички. Розглянуто лексичну складову іншомовної компетентності студентів як її системоутворюючий елемент. Роль іноземної мови в суспільстві з кожним роком значно зростає, адже підвищується її значення для професійного становлення та подальшого зростання фахівців у фактично всіх сферах соціальної активності та особистісного культурного розвитку. Зміна позицій іноземної мови у суспільстві спричинила низку оновлень у процесі навчання: перегляд цілей навчання та програм, впровадження інноваційних методів, вдосконалення прийомів, необхідних для особистісного розвитку студентів. В сучасних умовах одним із вагомих результатів навчання у закладах вищої освіти є формування спеціаліста з відповідним рівнем професіоналізму не лише у своїй сфері праці, а й із досить високорозвиненою іншомовною компетентністю. Виокремлено метод проектів, метод дебатів, вивчення випадків та ситуацій, рольову гру, використання інтерактивних Інтернет-ресурсів в навчанні як ключові технології формування іншомовної компетентності студентів в рамках навчання у закладі вищої освіти. Окреслено значення мережевих ресурсів для самоосвіти та вдосконалення знань та навичок для формування іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, професійна компетентність, вища освіта, вивчення іноземної мови, система вищої освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Роль іноземної мови в суспільстві з кожним роком значно зростає, адже підвищується її значення для професійного становлення та подальшого зростання фахівців у фактично всіх сферах соціальної активності та особистісного культурного розвитку. Зміна позицій іноземної мови у суспільстві спричинила низку оновлень у процесі навчання: перегляд цілей навчання та програм, впровадження інноваційних методів, вдосконалення прийомів, необхідних для особистісного розвитку студентів. В сучасних умовах одним із вагомих результатів навчання у закладах вищої освіти є формування спеціаліста з відповідним рівнем професіоналізму не лише у своїй сфері праці, а й із досить високорозвиненою іншомовною компетентністю. Випускник повинен володіти іноземною мовою на такому рівні, який дозволить йому активно та вільно використовувати її у сфері своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ю. Рашкевич вивчав компетентності та компетенції через призму результатів навчання в рамках цілісної системи вищої освіти [4]. Л. Лозинська, Н. Курах та І. Депчинська розглядали зміст та особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів в процесі вивчення іноземної мови [1]. Г. Салащенко концептуалізувала іншомовну комунікативну компетенцію як здатність студента здійснювати іншомовне спілкування в межах вимог, визначених навчальною програмою [4]. С. Сисоєва розмежовувала поняття компетентності та компетенції для унормування предметного поля академічного дискурсу [6]. І. Секелик проаналізувала особливості дистанційного навчання іноземної мови в умовах воєнного стану в українських школах [6]. Л. Кісіль дослідила дистанційне навчання

© Бєлова В. В., 2023

нерідної мови іноземних студентів в умовах воєнного стану [1].

Формулювання мети дослідження. *Метою даної* статті є з'ясування особливостей формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. Для досягнення мети нами було виокремлено низку дослідницьких завдань: визначити поняття компетентності в сучасному освітньому дискурсі; окреслити особливості формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану; сформувати рекомендації щодо створення умов для покращення процесу вивчення іноземної мови майбутніми фахівцям під час академічного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Метою вищої освіти згідно положень українського законодавства є набуття систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти [3]. Отже, компетентність вже на рівні юридично-правового дискурсу визначається ключовим елементом навчання та трактується як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [3].

Проблема мовної компетентності виникла на початку XX ст., хоча цікавить багатьох науковців і зараз. На думку американського лінгвіста Н. Хомського, в її основі лежать вроджені знання основних лінгвістичних категорій і здатність дитини конструювати для себе граматику та правила використання мови, що сприймаються в мовному середовищі з самого дитинства.

Сучасними авторами поняття «компетентність» окреслюється як інтелектуально і особистісно зумовлена здатність людини до практичної діяльності. Так, український вчений Ю. Рашкевич висловив думку про те, що компетентності є комплексним поєднанням знань, розуміння, навичок та вмінь [4].С. Сисоєва наголошувала на тому, що компетентність є особистісною цінністю людини, фактично виступаючи її капіталом [6]. Л. Лозинська, Н. Курах та І. Депчинська під іншомовною комунікативною компетентністю розуміють особливий вид професійних компетентностей, здатність і готовність до набуття предметних, наукових знань в професійному спілкуванні іноземною мовою [1].

Іншомовна компетенція розширює кругозір спеціаліста в будь-якій галузі, дає йому змогу в сучасних умовах успішніше вести свою професійну діяльність, особливо із зарубіжними партнерами. Відтак формування іншомовної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти є особливо актуальним. Саме у цей період студент здобуває професію та гуманітарні знання, проходить професійну, особистісну та загальнокультурну підготовку, а іноземна мова дозволяє розширити ці горизонти. У цей віковий період здійснюється процес інтенсивного світоглядного пошуку основних життєвих цінностей, формування власної особистості, становлення соціального статусу.

Іншомовна комунікативна компетентність є стрижнем, що пронизує весь процес навчання, а усвідомленість структури мовленнєвих дій, цілей, способів їх досягнення та результатів навчальної діяльності робить студентів суб'єктами навчального процесу, створює передумови для співпраці викладача та студента та для його подальшого самонавчання. Однак формування іншомовної комунікативної компетентності має міждисциплінарний характер, де соціально-гуманітарним та загальнонауковим знанням належить важлива роль. Зважаючи на це, можна констатувати, що іншомовна компетентність є інтегративним поняттям, що включає як вміння та навички виконувати дії з мовним матеріалом, так і країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, вміння та навички, які свідчать про навченість спілкування, тобто прийому та передачі інформації за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності [8].

Процес формування іншомовної компетентності має фактично безперервний характер, адже триває після закінчення закладу вищої освіти протягом усієї подальшої професійної діяльності, яка відображає шлях формування загальної комунікативної компетентності як необхідного компонента кар'єрного зростання випускника закладу вищої освіти.

Важливою складовою іншомовної компетентності є її лексична складова, що формується в три етапи: 1) етап семантизації лексичних одиниць і створення орієнтовної основи для подальшого формування лексичних навиків; 2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова та словосполучення; 3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні [9]. Ціль першого етапу – забезпечити процес відновлення звукової та графічної форми слова, його семантизацію. Від рівня сприйняття лексичних одиниць залежить їх запам'ятовування. Для семантизації термінів використовується контекстний спосіб: відповідність контексту слова вказує на правильність його семантизації. Повторюваність лексичних одиниць в різних контекстах, багатократне зорове та слухове сприяння здатні закріпити слова в пам'яті та забезпечити їх майбутнє використання. Другий етап – етап активного використання лексичних одиниць на рівні

окремих слів та словосполучень. Студенти отримують навичками здогадуватися про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, налаштовувати асоціативні зв'язки, підбирати лексичні одиниці відповідно до умов здійснення комунікації, правильно поєднувати слова при формулюванні своїх виразів. Прийняті таким шляхом навички дають студентам можливість підготуватися до вищого, продуктивного етапу роботи з лексичними одиницями. На цьому етапі студенти отримують необхідну інформацію для обґрунтування своїх думок, готують тези і складають план тексту з метою його подальшого обговорення, визначають головну ідею тексту та передбачають його подальше використання. На третьому етапі студенти вдосконалюють дію з новими лексичними одиницями на рівні тексту. Завдання студентів – виконати автоматизовані речові дії із засвоєними термінами-словами та словосполученнями.

В умовах повномасштабної війни як ніколи актуальною постає необхідність істотного оновлення змісту навчання іноземній мові, активного впровадженні сучасних компетентністно-орієнтованих технологій і методів, які допомагають включитися в реальну комунікативну діяльність та спрямовані на практичне володіння іноземною мовою. До компетентністно-орієнтованих технологій та методам навчання іноземній мові, а відтак і формування іншомовної компетентності можна віднести метод проектів, метод дебатів, вивчення випадків та ситуацій, рольову гру, використання інтерактивних Інтернет-ресурсів в навчанні.

Один із сучасних технологій формування іншомовної компетентності є метод проекту, під яким варто розуміти спосіб досягнення дидактичної цілі через детальну розробку визначеної наперед та узгодженої з викладачем проблеми), яка повинна завершитися цілком реальним практичним результатом, в якості якого може бути публічна презентація. Г. Салащенко наголошувала на тому, що проектна технологія дозволяє студентам протягом навчальної діяльності самостійно моделювати ситуації реального спілкування, а тому це формує більш активну позицію в навчанні, що допомагає створити ситуацію успіху в процесі здобування знань [4]. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учасників – індивідуальну, парну, групову, яку учасники здійснюють протягом певного часу відрізка часу. Проект здійснюється за визначеною схемою, яка передбачає вибір теми, ідеї, постановка проблеми, обговорення, організація учасників, виконання проекту та його презентація, обговорення результатів та рефлексія учасників. Використання цієї технології в навчанні іноземної мови дозволяє перенести акцент з вправ на активну мисленнєву діяльність студентів та їх спільну комунікацію між собою. В умовах війни названі аспекти набувають особливого значення, адже цей метод можна використовувати у умовах дистанційного або змішаного навчання, долаючи таким чином ефект відсутності реального психоемоційного зв'язку між однолітками.

Метод дебатів є формалізованою розмовою між командами учасників, які відстоюють протилежні позиції відносно певного питання. Дискусія відбувається за чітко визначеними правилами та має рамковий характер. Глобальна мета дебатів – найбільш повно та всесторонньо висвітлити тему, сприяючи виробленню критичного мислення, уміння відстоювати свою точку зору. Схему реалізації даного методу формування іншомовної компетентності на практиці можна представити таким чином через низку етапів визначення проблеми, обговорення питання в групах або командах, почергові виступи команд з власними аргументами, обмін питаннями, прийняття рішень, підведення підсумків та рефлексії учасників [10]. Метод дебатів універсальний за своїм характером, так як може бути наповнений будь-яким змістом, він є не тільки одним із способів розвитку іншомовної компетентності, але й навиків соціальної взаємодії з іншими людьми.

Вивчення випадків та ситуацій (Case Study) полягає в обговоренні проблемної ситуації та пошуку рішення проблеми. Даний метод формування іншомовної компетентності характеризується комплексністю, інтегративністю та багаторівневістю. Комплексність методу полягає в тому, що кейс-стаді по своїй суті має пряме відношення до економічних предметів, риторики та етики ділового спілкування, теорії комунікації, стилістики іноземної мови. При цьому спостерігається активізація міжпредметних зв'язків, що в свою чергу робить освіту студентів більш цілісною [9]. Дана навчальна технологія орієнтована на формування ключових професійних компетенцій, таких як уміння аналізувати в короткі терміни великий обсяг інформації та приймати рішення в умовах стресу, розвитку комунікабельності, підвищення рівня володіння мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Навчитися застосовувати іноземну мову в практичній діяльності, використовувати мовні навички в умовах реальної комунікації допомагають рольові ігри. Відомо, що рольова гра є умовним відтворенням її учасниками практичної ситуації, а відтак мотивує мовленнєву діяльність. Учасники гри залучаються до діалогу, обміну інформацією, знайомляться, більше дізнаються один про одного та тематику гри. Ігрова діяльність має постійну технологічну схему: підготовка (розробка сценарію; складання плану; опис гри; характеристика ролі), пояснення гри (режим гри; вибір проблемних ситуацій), проведення гри, етап аналізу та узагальнення, рефлексія; оцінка і самоаналіз; висновок; рекомендації [8]. Ігрові техноло-

гії можуть застосовуватися на будь-якому етапі навчання для вивчення та повторення нової лексики, перевірки правопису слів, розвитку навичок монологічної та діалогічної мови, узагальнення вивченого матеріалу. Роль гри у вивченні іноземної мови не можна недооцінювати, так як вона дозволяє зробити навчальний процес цікавим, знімає психологічну втому, мобілізує здібності до навчання, не просто організовує процес спілкування, але і максимально наближає його до природного спілкування, стимулює самостійне спілкування поза заняттями.

Таким чином, розглянуті в попередній частині статті технології навчання стимулюють обмін інформацією між студентами, спільний пошук проблем, знайомство та спілкування, що важливо в умовах повномасштабної війни, коли навчання часто переважно є дистанційним, а тому важливо формувати та підтримувати групову динаміку груп студентів. Водночас важливим елементом формування іншомовної компетентності є самостійна робота студентів над вдосконаленням своїх знань та навичок.

Л. Кісіль наголосила на тому, що технологія дистанційного навчання орієнтована на проведення зрозумілих, зручних для студента віртуальних занять у формі інтернет-відеоконференції. На думку дослідниці, одночасна передача відеозображення, звуку, слайдової та графічної інформації, емоційного заряду від викладача до студента і назад створює ефект очного заняття і дозволяє досягти бажаного результату [1].

Для реалізації цього елементу навчання корисним ресурсом є Інтернет, який дає швидкий доступ до іншомовних джерел інформації. Застосування Інтернет-технологій в навчанні іноземної мови дозволяє вирішити наступні практичні завдання: формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови, розширення словникового запасу, формування навичок та вмінь читання, розвиток навичок письмової комунікації. Викладачі при цьому можуть створювати інтерактивні форми організації навчання, що передбачають елементи змагальності та внутрішньої динаміки. Прикладом такої методики навчання є веб-квест – низка завдань, що передбачають навігацію різними сайтами в глобальній мережі для пошуку відповідей. Схему роботи з веб-квестом можна представити таким чином: знайомство з темою, формулювання проблем, завдання, виконання завдання (пошукова діяльність), оформлення результатів роботи (відбір значущої інформації та її представлення), обговорення результатів роботи, підведення підсумків, рефлексія [10]. Подібна форма роботи спрямована на вдосконалення читання, аудіювання, пошуку інформації, вміння робити висновки, висловлювати та аргументувати свою точку зору.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до майбутніх спеціалістів, які включають не тільки високий рівень знань і умінь за спеціальностями, але також володіння іноземною мовою. Спеціаліст отримує нову інформацію через іноземні джерела, відповідно, вивчення іноземних мов дозволяє реалізувати такі напрямки професійної діяльності, як ознайомлення з новітніми технологіями та науковими підходами та тенденціями, інноваціями в галузі освіти, науки та техніки; встановлення контактів з іноземними партнерами, підприємствами та освітніми установами; підвищення рівня професійної компетенції спеціалістів. Концепція іншомовної компетенції, що виражає природу мови, дозволяє диференційовано відбирати зміст навчання відповідно до цілей і завдань, орієнтованих на використання мови як засобу спілкування і комунікативних потреб студентів.

Список використаної літератури:

1. Кісіль Л. М. Дистанційне навчання нерідної мови іноземних студентів в умовах воєнного стану в Україні. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 3 травня – 13 червня 2022 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 188-191.
2. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: http://academstudies.volyn.ua/index.php/humanities/article/view/283 (дата звернення: 06.03.2023).
3. Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 16.09.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text. (дата звернення: 06.03.2023).
4. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
5. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проєктних технологій. URL: https://ljd.dnuvs.in.ua/wp-content/uploads/2022/01/19-salashhenko.pdf (дата звернення: 06.03.2023).
6. Секелик І. І. Особливості дистанційного навчання іноземної мови в умовах воєнного стану. URL: http://nauksgf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/article/view/111/107 (дата звернення: 06.03.2023).

7. Сисоєва Світлана. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726. (дата звернення: 06.03.2023).
8. Jarad N. I. The Effect of Communicative Competence on Classroom Interaction. URL: http://www.ijaes.net/article/FullText/14?issue=1&volume=10
9. Larsari V. N. Learners' communicative competence in English as a foreign language (EFL) https://academicjournals.org/article/article1379427154_Larsari.pdf
10. Milagros Cruz-Ramos M., Herrera-Díaz Luz E. Assessment of Students' Oral Communicative Competence in English Through a Web Conferencing Platform URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902022000100143&script=sci_arttext&tlng=en (date of access: 06.03.2023).

Bielova V. Formation of foreign language competence among students of institutions of higher education in a state of war

The article analyzes the peculiarities of forming foreign language competence among students of higher education institutions under martial law. The aim of this article is to establish the peculiarities of foreign language competence formation among the students of higher education institutions under martial law. To achieve the aim, we have identified a number of research tasks: to define the concept of competence in modern educational discourse; to determine the peculiarities of foreign language competence formation among higher education students under martial law; to form recommendations on creating conditions to improve the foreign language learning process for future specialists during academic training. The authors conceptualize the notion of foreign language competence in the discourse field of higher education as the ability to acquire subject knowledge and the possibility of professional communication in a foreign language. Foreign language competence is characterized as an integrative concept including the ability to act with the language material, country and country knowledge, abilities and skills. The lexical component of students' foreign language competence as its system-forming element is considered. The role of a foreign language in the society is increasing every year because of its importance for professional formation and further growth of specialists in all spheres of social activity and personal cultural development. Changing the position of a foreign language in society has led to a number of updates in the learning process: the revision of the objectives of training and programs, the introduction of innovative methods, improving techniques necessary for the personal development of students. In modern conditions one of the significant results of education in higher education institutions is the formation of a specialist with an appropriate level of professionalism not only in their field of work, but also with a sufficiently highly developed foreign language competence. The paper singles out project method, debating method, case study, role play and interactive Internet resources as the key technologies for shaping students' foreign language competence in higher education. The significance of online resources for self-education and improvement of knowledge and skills for the formation of foreign language competence of higher education students under martial law is outlined.

Key words: *foreign language competence, professional competence, higher education, foreign language learning, system of higher education.*

УДК 378.016
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.30

Є. О. Бохонько
https://orcid.org/0000-0002-2779-5734
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти
і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету

О. В. Шелевер
https://orcid.org/0000-0003-2200-5382
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Ужгородського національного університету

О. О. Самойленко
https://orcid.org/0000-0002-6374-4168
доктор педагогічних наук, доцент
Центральний інститут післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

АДАПТИВНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

В статті автори розглядають поняття адаптивне навчання, персоналізоване навчання, як сучасний інноваційний підхід в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Адаптивне навчання ґрунтується на урахуванні індивідуальних особливостей здобувача освіти, адаптації його до освітнього середовища і досягнення мети професійної підготовки майбутнього фахівця. З'ясовано, що адаптивне навчання дозволяє уникнути численних прогалин в індивідуальній підготовленості здобувача в процесі змішаного навчання, допомагає досягати йому отримати фахові знання. Актуалізація технологій адаптивного навчання та необхідність змін у підході до навчання визначаються останніми тенденціями в освітньому просторі. Встановлено, що адаптивне навчання є однією із сучасних тенденцій розвитку освітніх технологій, в умовах дистанційного та змішаного навчання. В статті дане визначення поняттю змішане навчання та проаналізовані виклики, з якими зіштовхуються здобувачі. Зазначено, що в змішаному та онлайн середовищі адаптивне навчання є нормою, відповідно студенти отримують більш адаптовану освіту.

Ця стаття є спробою зробити огляд існуючих досліджень останнього десятиліття про адаптивне навчання; загалом було проаналізовано більше 20 досліджень, присвячених адаптивному навчанню у вищій освіті України. Авторами розроблена модель для змішаного навчання, яка складається з трьох компонентів: модель здобувача, модель адаптації та модель контенту. Модель дозволить зробити навчання адаптоване під здобувача, з чітко розробленим механізмом навчання, індивідуальними потребами; структурованими задачами та оцінюванням, диференційованим підходом до викладання; допоможе здобувачам отримати знання з персоналізованими методами на основі поточних навичок та успішності кожного студента, отримати негайний зворотній зв'язок.

Ключові слова: *змішане навчання, інтерактивні технології, адаптивне навчання, освітнє моделювання, заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Розробка науково обґрунтованих підходів до адаптивного, індивідуалізованого навчання здобувачів освіти в умовах сьогодення є актуальними. Педагоги погоджуються з перевагами адаптивного навчання, але науково-обґрунтовані дослідження залишаються обмеженими, оскільки сфера адаптивного навчання все ще розвивається у вищій освіті. Адаптивне навчання реалізують як окремими програмними засобами, так і на електронних освітніх платформах, хоча недостатньою мірою реалізовано весь потенціал цифрових технологій. Концепція адаптивного навчання існує десятиліттями. Це стосується типу навчання, де здобувачам надаються персоналізовані ресурси та дії для задоволення їхніх унікальних освітніх потреб. Але змішане та дистанційне навчання, яке є через війну в Україні найбільш поширеним, потребує розгляду додаткових методів та прийомів викладання, хоча разом з тим відкриває нові можливості для безперервного персоналізованого та адаптивного навчання. Оскільки ми будуємо особисте майбутнє для освіти, технологія адаптивного навчання може допомогти нам досягти цього швидше. Цей факт зумовлює необхідність проведення досліджень у сфері

© Бохонько Є. О., Шелевер О. В., Самойленко О. О., 2023

адаптивного навчання та вдосконалення змішаної форми навчання.

Аналіз досліджень. Проблемі індивідуалізації та адаптації навчально-виховного процесу можна знайти в роботах Я. Коменського, І. Песталоцці, А. Дістерверг, К. Ушинського, К. Осадчої, О. Спіріна та ін. У роботах П. Брусиловського [3] досліджуються адаптивні й «інтелектуальні» процеси з використанням технологій штучного інтелекту. Він використовує такі технології, як адаптивне подання, адаптивна підтримка навігації, адаптивна фільтрація даних (AIF – Adaptive Information Filtering) та інші [13].

На думку A. Paramythis освітнє середовище можна вважати адаптивним, якщо йому притаманні такі можливості: контроль діяльності користувачів; її інтерпретація на основі специфічних моделей; визначати вимоги та потреби користувачів на основі інтерпретації їх діяльності та адекватно представляти їх у вигляді моделей; полегшувати процес навчання з урахуванням наявної інформації [7].

В свої роботах П. Федорук обгрунтовує необхідність створення адаптивної системи дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій [12].

Метою статті є виявлення та обґрунтування основних шляхів імплементації адаптивного підходу у процесі змішаного навчання здобувачів освіти; побудувати модель адаптивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасне життя змінюється завдяки цифровій трансформації, необхідно знаходити нові підходи у створенні освітнього контенту та використання його в освітньому процесі. Завдяки появі інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах, які також вплинули на освітній сектор, системи адаптивного навчання визнані одним із найцікавіших напрямів досліджень дистанційної веб-освіти. Цей напрямок досліджень дозволяє розробникам побудувати модель цілей, уподобань і знань кожного окремого здобувача, щоб адаптувати навчання до його потреб і характеристик. В останні роки персоналізація навчання була досягнута за допомогою різних методів, які стали доступними завдяки стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Адаптивне (індивідуалізоване) навчання стало можливим завдяки впровадженню інтелектуальних систем навчання, інтеграції уподобань здобувачів, аналізу індивідуальних навчальних даних тощо. Хоча терміни «персоніфіковане навчання» та «адаптивне навчання» різні, вони часто використовуються як синоніми в різних дослідженнях [4, 8, 11, 13].

Адаптивні технології зосереджують на персоналізованому навчанні, щоб поліпшити програми навчання і результати навчання здобувачів [11]. Нові орієнтири та цінності сучасної освіти вимагають розуміння здобувача освіти як унікальної особистості з власними індивідуальними навчальними потребами. Тому освітній контент, що подається здобувачам, має бути адаптований до їхніх особистих навичок і потреб, а також бути інтерактивним і динамічним.

Адаптивне навчання передбачає роботу адаптивних технологій, які збирають інформацію про те як здобувач закріпив знання з певної теми/дисципліни/модуля, враховуючи його індивідуальну поведінку та особливості. Після цього інструмент реагує на отриману інформацію. Залежно від того як здобувач взаємодіє з матеріалом та як відповідає, змінюється те, що він бачить на екрані – підказки, запитання, послідовність завдань і тем [3].

Згідно з наведеними вище визначеннями, різниця між ними полягає в тому, що ці способи навчання можуть задовольняти різноманітні освітні потреби за допомогою різних підходів. Без адаптації до поточного прогресу, здатність здобувача виконувати завдання персоналізованого навчання можна досягти шляхом визначення індивідуальних характеристик здобувачів. Крім того, адаптивне навчання може бути реалізоване відповідно до продуктивності здобувача без ідентифікації відповідної персоналізованої інформації, включаючи індивідуальні характеристики та переваги, які можуть надалі вплинути на прогрес або продуктивність. Однак, згідно з наведеними вище визначеннями, подібність між «персоналізованим навчанням» і «адаптивним навчанням» полягає в тому, що технологія по суті спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб здобувачів. Зокрема, межа між «персоналізованим навчанням» і «адаптивним навчанням» стає розпливчастою, якщо вони обмежені сферою «навчання за допомогою технологій», оскільки вони використовувалися як два взаємозамінних терміни в багатьох існуючих дослідженнях

Одним з актуальних завдань для підвищення якості освіти є використання систем змішаного навчання, де саме підхід адаптивного навчання є найбільш затребуваним. Звернімось до визначення поняття «змішане навчання».

«Змішане навчання – це гібрид традиційного очного та online-навчання, за якого навчання відбувається як в аудиторії, так і у мережі, причому online складова стає природним розширенням традиційного аудиторного навчання» [4].

«Це курс, який поєднує онлайн та очне навчання. Значна частина контенту викладається онлайн, як правило, використовуються онлайн-дискусії, і, як правило, зменшується кількість очних зустрічей» [4].

Тобто, здобувачі освіти в процесі змішаного навчання стикаються з кількома викликами:

- збільшується кількість інформації, яку потрібно засвоїти (тобто проблема інформаційного перевантаження);

- зростає потреба в навчанні впродовж усього життя;
- зростає потреба у професійній переорієнтації та самонавчанні;
- зростає потреба в більш індивідуалізованому та адаптованому підході до навчання.

Реалізуючи в системі різні стратегії навчання, важливо звернути увагу на те, як відбувається взаємодія між здобувачем, викладачем та місцем їх в системі. Адаптивне навчання також спирається на ідею, що здобувачі мають особливі стилі навчання, що вони можуть бути ідентифіковані аналітиками, і цей підхід може бути отриманий із цього аналізу (наприклад, програмне забезпечення може приймати рішення щодо найбільш доречного стилю доставки контенту для окремого здобувача) [6].

Проаналізувавши дослідження [5, 8,12] автори розробили модель для змішаного навчання. яка складається з таких компонентів:

- моделі контенту (базується на еталонній моделі об'єктів спільного доступу до контенту. Курс складається з розділів, де розділи містять лекції, анімації та вправи, які використовують ресурси та об'єкти спільного доступу до контенту. Кожен розділ поділений на рівні складності, і здобувачу пропонується виконувати завдання, залежно від присвоєного йому (здобувачу) рівня: (рівень 1 – для початківців, рівень 2 – середній та рівень 3 – для експертів). Засвоєння кожної теми оцінюється за допомогою адаптивного тесту);
- моделі здобувача (всіх здобувачів поділяються на дві групи: сенсорні та інтуїтивні. Для сенсорних здобувачів спочатку дається конкретний навчальний об'єкт, а для інтуїтивних здобувачів все навпаки – спочатку дається абстрактний навчальний об'єкт, а потім конкретний навчальний об'єкт).
- адаптивної моделі (Групи здобувачів розділяються викладачем на основі певних характеристик. Відповідно кожна група має доступ до певних лекцій. Здобувачі мають можливості відслідковувати власний прогрес у навчанні та покращувати його. Викладачі мають можливість оцінювати прогрес здобувача. Для кожного здобувача створюється дерево лекцій, а його знання оцінюються за допомогою тесту який можна пройти кілька разів. Для одного і того ж контенту можуть бути створені різні тести).

Використання таких компонентів в поєднанні з ІКТ та хмарними технологіями в адаптивному підході при організації освітньої діяльності здобувачів освіти дозволяє:

– підвищити фахові навички та сформувати практичні уміння за допомогою розроблених адаптивних та персоналізованих лекцій, тестів, курсів;

– підвищити якісні показники навчання за рахунок адаптованого підходу до кожного здобувача.

– розробити індивідуалізованой навчальний контент, при якому буде враховано переважний канал отримання інформації та домінуючий тип мислення студентів (аудіал, кінестетик, візуал). Адже консервативні методи доставки контенту (фіксоване відео, аудіо, скрипти) не є персоналізованими та інтерактивними, тому необхідно впроваджувати передові методи викладання для забезпечення більш цікавого досвіду для студентів.

Хоча варто наголосити, що результативність адаптивного освітнього процесу залежить від грамотного застосування ІКТ і від цифрових навичок здобувачів, педагогів, науково-методичних працівників.

На основі вищесказаного авторами розроблена архітектура моделі для адаптивного навчання, яка поєднує в собі три компоненти (рис. 1).

Модель адаптації.

Ця модель описує методи адаптації, реалізовані в системі, тип самого навчання, засоби які використовуються; обов'язково повинна враховуватись складність дисципліни, наявність практичних та лабораторних робіт; ресурси самого закладу освіти. при побудові практичного курсу, необхідно враховувати всі елементи теоретичного курсу та рівень складності матеріалу для здобувачів, які мають різні рівні знання. Лекційна частина обов'язково повинна поєднувати візуальні, аудіальні, кінестетичні лекції. Послідовність вивчення тем дисципліни пропонується викладачем для засвоєння конкретного курсу на основі педагогічного досвіду викладача та зв'язків між темами. В процесі навчання повинен сформуватись цілісний процес, що оптимізує розумовий розвиток здобувача освіти. Психолого-педагогічними засобом реалізації освітнього модуля в моделі адаптації є дидактично адаптована система понять певної предметної галузі у вигляді системи знань з конкретної дисципліни.

Модель здобувача.

Важливо протестувати здобувача та віднести його до певної категорії, відповідно знань: початковий, середній, високий. За допомогою програм, масивів даних, штучного інтелекту необхідно опрацювати та надати результати по опрацьованих даних щодо: структури та рівня початкової підготовки здобувача та рівня його здібностей; статистику використання здобувачем покладених на нього завдань; узагальнення поточних результатів підготовки здобувача; врахування соціальних умов (особливо в умовах сьогодення – війни в Україні, розпочатої російською федерацією); перспективний стан розвитку цифрових технологій та стан технічних засобів в закладі освіти. Збір та структуризація даних відбувається в реальному часі. На їх основі будується подальша аналітика до навчання, тобто генерація висновків

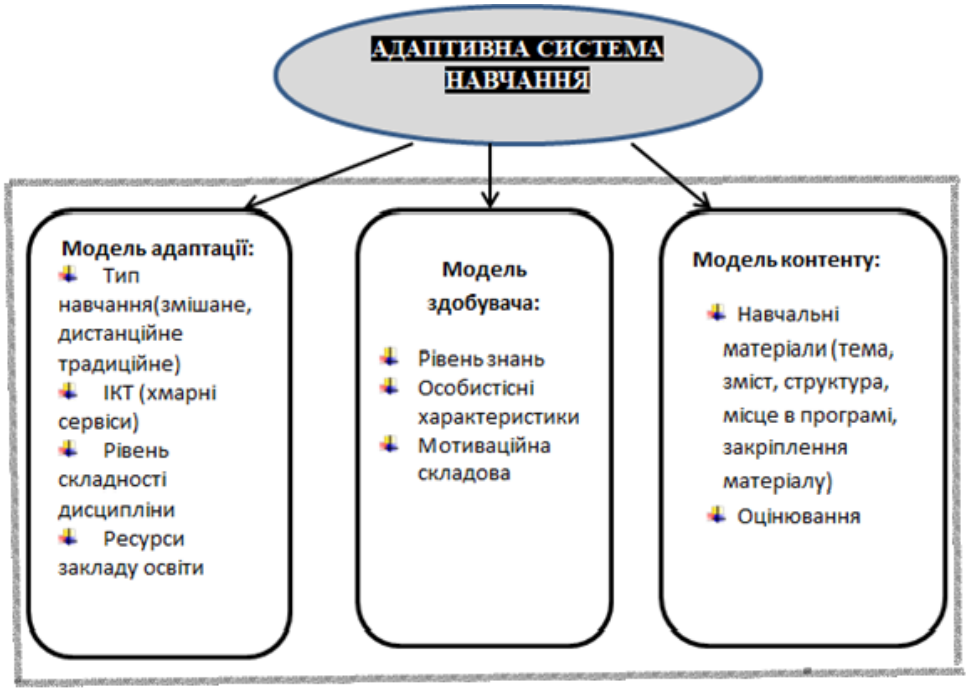


Рис. 1. Архітектура моделі для адаптивного навчання

на основі оцінки стратегії навчання (здатність здобувача до змін у навчанні, темпу, оцінювання навчальних ситуацій тощо) і аналізу зібраних даних методами психометрії та інструментами зворотного зв'язку [10].

Модель контенту

Використання інтелектуальних освітніх систем дозволяє створювати навчальні контент-моделі, які визначають, що потрібно вивчити. Використання таких систем дає можливість створення адаптованих тестувань, адаптивний динамічний навчальний контент. Моделі контенту (бази знань, експертні системи тощо) забезпечують поглиблене вивчення навчального матеріалу завдяки тому, що здобувач освіти «вчиться через активну дію» використовуючи реалістичні та семантичні навчальні ситуації. Модель передбачає надання здобувачу навчального матеріалу на підставі аналізу його відповідей та аналітики навчальних курсів та дисциплін, залежно від результатів виконаних завдань здобувачем. Основне завдання – створення потужного адаптивного апаратно-програмного середовища в закладі освіти, наповнення його педагогічно доцільним та методично виваженим предметним змістом, сформувати цілісний процес навчання.

Поєднання цих компонентів дозволить зробити навчання адаптоване під здобувача, з чітко розробленим механізмом навчання, індивідуальними потребами; структурованими задачами та оцінюванням, диференційованим підходом до викладання; допоможе здобувачам отримати знання з персоналізованими методами на основі поточних навичок та успішності кожного студента, отримати негайний зворотній зв'язок.

Висновки. Адаптивне/персоніфіковане навчання стало ключовою парадигмою навчання в дослідницькому співтоваристві освітніх технологій. У цьому оглядовому дослідженні ми відповіли на деякі важливі дослідницькі питання, включаючи параметри впровадження, підтримку навчання, результати навчання, яких потрібно досягти. На основі результатів дослідження представлено підхід, у вигляді поєднання трьох компонентів при створенні адаптивного освітнього середовища. Він ґрунтується на врахуванні цілей, вподобань, знань та домінуючого типу мислення кожного окремого здобувача знань, що забезпечить кращу якість освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці навчально-методичних матеріалів та удосконалення змісту навчально-методичних комплексів для використання даної моделі адаптивного навчання.

Список використаної літератури:

1. Ahmed M., Sangi, N., Mahmood A. Model of Adaptive E-Learning in an ODL Environment. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology.* 2018. Вип. 37(2), 367-382.
2. Allen I., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Sloan Consortium. 2010. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf. (дата звернення: 10.02.2023).
3. Brusilovsky P., Peylo Ch. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. *International*

Journal of Artificial Intelligence in Education. 2003. № 13, с. 156–169. URL: http://www.pitt.edu/~peterb/papers/AIWBES.pdf. (дата звернення 17.02.2023).
4. Collis B., Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London, GB: Kogan Page Limited, 2001.
5. Demianenko V.B., Demianenko V.M. Merezhni instrumenty dlia zabezpechennia adaptyvnosti navchannia. Innovatsiini tekhnolohii navchannia obdarovanoi molodi: mater. VII-yi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. K.: Instytut obdarovanoi dytyny. 2016. S. 17–22.
6. Geng S., Law K. Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2019. 16(1). 1-22.
7. Paramythis A., Loidl-Reisinger S. Adaptive Learning Environments and e-Learning Standards. *Electronic Journal of e-Learning*. 2004. Vol. 2, No. 1. Pp. 181-194.
8. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36-41.
9. Бровченко А. Можливості інтерактивної взаємодії студентів та викладачів у процесі дистанційного навчання з позиції особистісного підходу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2020. Т. 31 (70). С. 183-190. URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/30.pdf (дата звернення: 10.02.2023).
10. Дем'яненко В. Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Том 77, № 3. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3603
11. Спірін О.М., Наумук І.М. Адаптивне навчання на основі lms moodle: постановка проблеми. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/9130/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_%D0%86%D0%A2%D0%9E%D0%9D%D0%A2-2020_21_05_20-179-180.pdf (дата звернення 17.02.2023).
12. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. тех. наук. Київ, 2009. 40 с.
13. Цвєтаєва О. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Педагогічні науки.* 2019. Випуск LXXXVII. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-31

Bokhonko Ye., Shelever O., Samoilenko O. Adaptive approach to the organization of educational activities in a blended learning environment

In the article, the authors consider the concepts of adaptive learning, personalized learning as a modern innovative approach to the organization of the educational process in higher education institutions. Adaptive learning is based on taking into account the individual characteristics of the student, adapting him or her to the educational environment and achieving the goal of professional training of a future specialist. It has been found that adaptive learning helps to avoid numerous gaps in the individual preparedness of the applicant in the process of blended learning, helps him/her to achieve professional knowledge. The actualization of adaptive learning technologies and the need for changes in the approach to learning are determined by the latest trends in the educational space. It has been established that adaptive learning is one of the current trends in the development of educational technologies in the context of distance and blended learning. The article defines the concept of blended learning and analyzes the challenges faced by students. It is noted that in a blended and online environment, adaptive learning is the norm, and students receive a more adapted education.

This article is an attempt to review the existing research of the last decade on adaptive learning; in total, more than 20 studies on adaptive learning in higher education in Ukraine were analyzed. The authors have developed a model for blended learning that consists of three components: a learner model, an adaptation model, and a content model. The model will make it possible to make learning adapted to the applicant, with a clearly developed learning mechanism, individual needs; structured tasks and assessment, a differentiated approach to teaching; will help applicants to gain knowledge with personalized methods based on the current skills and performance of each student, and receive immediate feedback.

Key words: *blended learning, interactive technologies, adaptive learning, educational modeling, higher education institutions.*

UDC 378.018.4: 37
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.31

I. V. Kolyada
Teacher of the Fundamental and Language Training Department
National University of Pharmacy

E-LEARNING, ITS FUNCTIONING AND TRENDS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY

The article is devoted to the analysis of prospects and trends for the use of E-learning in the system of pedagogical education; the concept of «E-learning» has been clarified. E-learning means the organization of educational activities using information and communication technologies (ICT), such as: computer learning technologies, interactive multimedia, learning based on web technologies, online learning, etc. An overview of the theoretical foundations and practical means of implementing E-learning in the context of the strategic priorities of education modernization related to ensuring its availability and continuity is given. Based on the analysis of the institutional grounds for the implementation of electronic learning and distance educational technologies, sufficient conditions for its effective implementation are substantiated. It has been proven that E-learning makes it possible to implement an individual educational trajectory in accordance with the cognitive characteristics of the subject of learning, knowledge and level of training, availability of time for learning, and material capabilities. And it can also contribute to the improvement of the quality of the educational process in the conditions of the dominance of clip culture, since its implementation is accompanied by an increase in the quality of training courses and programs with an orientation to the peculiarities of clip thinking and clip consciousness, which makes it possible to form a new style of intellectual work, which includes awareness of the multiplicity of different views and alternative decisions made. The opinion is substantiated that at the current stage of education development, innovative learning technology aimed at professionalization and increasing the mobility of participants in the educational process is being approved, and ICT can be considered as a technological basis for the fundamentalization of education, which contributes to updating the forms, means, technologies and methods of teaching disciplines.

Key words: *information and communication technologies (ICT), E-learning, distance learning, learning effectiveness, culture, clip thinking, educational process, learning management system, distance learning, e-learning platforms, methodical recommendations.*

Formulation of the problem. The new conditions of the educational process require the development of modern and significant modernization of the common teaching methods, the design of innovative pedagogical technologies. With the development of information and communication technologies integrated into the learning process, the idea of open online education continues to be updated. This form of the educational process involves the applicant in an open information system, removes space-time limitations in working with various sources of information, provides for the use of new means of telecommunications, and enables a young person of a new social formation to more fully realize his\her potential. Thanks to such opportunities, the scope of the use of E-learning, which modern educational systems are oriented towards, is increasing.

The purpose of the article. The main aim of the article is the generalization of existing approaches to the interpretation of the content of the «E-learning» category, justification of its role in the modern educational system in the conditions of the dominance of clip culture.

Presenting the main material. The term «E-learning» is not new in the professional field. It is mostly understood as learning built with the use of information and telecommunication technologies. This interpretation is recorded in the UNESCO definition: «E-Learning – is the learning using the Internet and multimedia tools and aids» [1, p. 238–257]. These days, there is no single interpretation of this concept. At the same time, it is emphasized that the concept of «E-learning» is often used as a synonym for the concepts: «distance learning», «learning with the use of computers», «network learning», «virtual learning», «multimedia learning», «mobile teaching». Therefore, it is extremely important to clearly understand what is meant when talking about E-learning. In my opinion, the interpretation of the essence of electronic learning by A.F. Manako and E.M. Sinytsy, who substantiate that the researched phenomenon includes all types of educational technologies using electronic learning tools, in particular: multimedia learning; technologies of education and training (TEL); instructions placed on the computer, educational content; computer (automatically) generated instructions or consultations (CAI); online education; web training (WBT); online education, virtual education through virtual learning environments (VLE) (virtual environments are also called learning platforms); mobile learning (M-learning) and digital educational projects [2, p. 392–414]. Recently, the

© Kolyada I. V., 2023

term «Electronic learning 2.0» («E-Learning 2.0») has become widespread, which reflects trends in the field of E-learning organization related to the use of Web 2.0 technologies and involves the use of such Web 2.0 tools as blogs, wikis, podcasts, social media, etc.

E-learning can also be described as the networked transfer of skills and knowledge to many recipients simultaneously. Not so long ago, e-learning was not taken seriously, then it was believed that e-learning lacked the human element, but now more and more people are using this technology.

At the same time, some researchers claim that the market of ideas related to the use of new technologies has created confusion in terminology [8, pp. 20–32]. Many authors describing the use of electronic technologies in the educational process lack clarity in defining the role and functions of such technologies and emphasize the fact that electronic learning is not yet sufficiently studied as a field of knowledge and science. Thus, for instance, some definitions focus on the interactivity of online communication, while others emphasize access to large and remote data stores [3, pp. 20–32].

Conceptualization of the problem of E-learning requires specification of the essence of the concepts “E-learning” and “distance learning”. Scientists and practitioners in the field of education, as a rule, use these terms interchangeably, defining E-Learning as a new generation of distance education (T.V. Yakushenok, V.A. Draves, A.V. Khutorskyi). For example, they note that “distance learning”, “distance education”, “distributed learning” and “online learning” are synonymous concepts. A.V. Bates emphasizes that “distance learning can exist without online learning, and online learning is not necessarily distance learning” [5, p. 67–70].

In my opinion, distance learning and electronic learning (E-Learning) have a lot in common, but they are still not synonymous categories. Distance learning has been around for decades, while E-learning is a relatively new phenomenon associated with the development of the Internet. At the same time, E-learning does not necessarily involve distance learning, since distance is not a defining characteristic of E-learning. I share an approach to understanding the essence of E-learning, which is focused on establishing proper communication and interaction between all participants in the educational process in order to constructively accumulate knowledge through dialogue and discussion between students and the teacher. In my opinion, the most optimal is mixed (combined) training, under the conditions of which part of the lesson is conducted in the classroom with the use of digital technologies (E-learning), and another part – at a distance (distance learning).

In this context, I believe that the main purpose of using distance learning technologies is to form in students the system-forming ability to learn, the ability to independently “obtain” new knowledge, and the development of thinking that will allow flexible perception of new information and its analysis. Distance learning technologies as an integral part of media education technologies should contribute to improving the quality of applicants’ perception of generalized human experience: the complex use of the press, television and radio broadcasting, advertising, cinematography, new information and communication technologies should ensure the training of a professionally competent and mobile specialist [6, p. 66–80].

What is the role of the teacher in the era of digital technologies in the conditions of E-learning? Is its role in the system of subject-subject relations in the educational process still as important? In this context, the “crisis of the institute of lectures” is also relevant, which can be connected with the “clip consciousness” formed among applicants: young people want to get all the most important things in one paragraph, without insignificant details.

V. Kuznetsov notes that one of the main attitudes of fragmentary clip culture is “observation instead of reasoning.” Due to the fact that a person does not have the opportunity to make sense of the information space, she\he records momentary events without burdening himself with questions about their essence and meaning [7]. As a result, there are fundamental changes in the nature of information perception: applicants for higher education lose interest in learning, finding and forming logical connections, and the need for introspection disappears. Most of them turn out to be unsuitable for serious cognitive activity, since they focus only on external surface features, and have a reduced level of critical analysis.

I should take into consideration the fact that the key statistics and E-Learning trends up to 2023 are the following ones:

- It has been the most popular form of training since 2011, with about 80% of employers using online training.
- Online learning reportedly reduces energy consumption by 70%
- More than 31% of global market spending is on mobile learning in the world
- The majority of online activity is based on video, with educational or training videos making up the majority.

E-Learning is education or training conducted electronically. It can be an online activity based on slides, an online course that helps to teach the necessary skills, etc. With the help of E-Learning, educational content is delivered to the participants of the educational process through computers, laptops, tablets or smartphones, that is, they can choose what they need to learn quickly and easily, wherever they are. This not only saves time, but also opens many doors for interactive learning. Educators take advan-

tage of technology to make learning more effective. It is possible to conduct training in real time (synchronous) via group meetings using Zoom or Microsoft Teams, and recorded (asynchronous) methodologies can also be used with a wide range of media and digital features available to enrich lessons.

In addition, in the clip forms of the cognitive sphere, the properties of objects are displayed without connections between them. That is why it is characterized as fragmentary, storied. Under the influence of clip consciousness, interest in learning decreases, the level of self-criticism, superficiality appears in the assessment of the events taking place. In addition, representatives of clip consciousness have a weakened sense of empathy and reflection.

Some researchers believe that clip thinking stimulates the renewal of pedagogical practice, "forms a mindset that allows you to live successfully and adapt to extreme situations, requires a person not only to process a large array of disparate information quickly, but also to make quick decisions" [9, p. 7].

Taking into account the fact that the new generation requires the presentation of information in a concise, "clip" form (presentations of classes, concise notes, reference schemes, etc.), we note that the question of methods of organizing subject-subject interaction. In this context, it is important to mention the concept of constructivism, which describes the process of constructing new knowledge based on existing experience [10, p. 91–109]. Teachers who introduce constructivism techniques into teaching practice actively use examples from life and give students the opportunity to reflect on their work [11, p. 3–18].

Conclusions and prospects for further research. Under the influence of information technologies, the level of requirements of consumers of educational products, including applicants for higher education, teachers, and employers, is changing. Changing needs dictate the need for constant improvement of teaching methods, techniques and methods for successful work in the market of educational services. Therefore, the development of E-learning is a necessary addition to face-to-face education to improve the quality and efficiency of education, expand access to knowledge, taking into account the possibility of building an individual educational trajectory. In the perspective of further research, the theoretical foundations of the functional approach to the use of electronic educational resources in higher education institutions are covered. Features of E-learning, new educational tools not only increase the accessibility and convenience of learning, but also change the behavior and desire of applicants for higher education to learn. Gamification is the most popular in the educational sector of elementary education because children quickly engage in video games or get higher scores in the game. However, this does not mean that higher education or training does not need interesting elements to increase applicant engagement. New teaching methods require adaptation of all participants of the educational process to new technologies, this also requires changes in the content of educational material and its presentation. Artificial intelligence technologies and data makes it possible to bring the effectiveness of training to a qualitatively new and unprecedented level.

References:

1. Trenholm S. Long-Term Experiences in Mathematics E-Learning in Europe and the
USA / Sven Trenholm, Angel A. Juan, Jorge Simosa, Amilcar Oliveira, Teresa Oliveira. Teaching Mathematics Online: Emergent Technologies and Methodologies. USA: Information Science Reference, 2012. P. 238–257.
2. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia, M., & Jones, K. (2010, September). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.
3. Donhue B., Howe-Steiger L. Faculty and administrators collaborating for e-learning courseware. EDUCAUSE Quarterly. 2005. № 28 (1). P. 20–32.
4. Creelman Alastair What is e-Learning? Alastair Creelman. URL: http://acreelman.blogspot.se/2012/04/what-is-elearning.html 15.
5. Bates A.W. Distance education in a knowledge-based society. A keynote address in the ICDE Conference on The Metamorphosis of Distance Education in the Third Millennium. Toluca, Mexico, 2007. P. 67–70.
5. Фандєєва А.Є. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. Народна освіта. 2017. № 2(32).
6. Ali Alammary, Judy Sheard, Angela Carbone. Blended learning in higher education: Three different design approaches. Australasian Journal of Educational Technology. 2014. № 30(4).
7. Eric Werth, Ed.D., Lori Werth, Ph.D., Eric Kellerer, Ed.D. Transforming K-12 Rural Education through Blended Learning: Barriers and Promising Practices. Northwest Nazarene University Doceo Center for Innovation in Teaching and Learning. URL: https://files.eric.ed.gov.

Коляда І. В. Електронне навчання, його функціювання та тенденції в сучасних умовах інформаційного суспільства

Ця стаття мала на меті з'ясувати тенденції та проблеми, з якими стикаються здобувачі вищої освіти під час вивчення англійської мови як іноземної мови під час використання системи електронного навчання в немовному ВНЗ. Вона також перевіряє чи є використання електронного навчання корисним для здобувачів вищої освіти у вивченні англійської мови в очікуваному ступені. Виявлено низку можливих труднощів, які постають перед викладачами та здобувачами під час використання електронного навчання. Ці виклики включають академічні, технологічні та адміністративні проблеми. Ця стаття аналізує тенденцій використання електронного навчання в системі освіти та уточнює поняття «E-learning». Електронне навчання – це організація діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, таких як: комп'ютерні технології навчання, навчання на основі веб-технологій, онлайн-навчання тощо. Ми бачимо, що під час пандемії та військового стану саме E-learning дає змогу реалізувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до особливостей суб'єкта навчання, знань\рівня підготовки, наявності часу та умов на навчання (постійні блекаути інколи роблять навіть онлайн навчання неможливим). Саме тому, завдяки швидким змінам у технологічному прогресі та тенденції глобалізації у вищій освіті та знищенню кордонів між здобувачами та викладачами, нові методи та перспективи відкрилися для освітньої практики, такі, як – електронне навчання. Нами була сформована думка, що на данний момент освіта сильно пов'язана з інноваційними технологіями навчання та спрямована на підвищення мобільності і здобувачів, і викладачів, а ІКТ ми розглядаємо як базову технологічну основу освіти та її фундаменталізації, що підштовхує до оновлення форм, технологій і методів викладання освітньої компоненти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), електронне навчання, дистанційне навчання, ефективність навчання, культура, кліпове мислення, навчальний процес, система управління навчанням, дистанційне навчання, платформи електронного навчання, методичні рекомендації.*

УДК 81’243:378
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.32

О. О. Кравець
старший викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Статтю присвячено вивченню особливостей презентування доповіді іноземною мовою. Розглядаються питання, які дають зрозуміти викладачу, що саме становить складнощі для здобувача вищої освіти при написанні доповіді та створенні презентації і як можна вирішити ці проблеми. Приділяється увага таким моментам, як психологічний стан студента, а саме, як подолати страх виступу, зібратися і чітко й зрозуміло донести свою думку до аудиторії, на що звернути увагу при підготовці до виступу і написанні доповіді. Пропонується технологія опанування себе під час виступу, яка складається з чотирьох кроків. Крок перший. Опанувати себе. Для цього треба почати повільно і глибоко дихати, розслабити язик та щелепу і вибрати когось с аудиторії або щось на кому чи на чому студент може зафіксувати свою увагу під час виступу. Крок другий. Контроль за швидкістю мови. Паузи повинні бути на кінці кожного речення, перед і після слова, на яке студент бажає звернути увагу та у місцях, де на письмі є кома. Крок третій. Бути зрозумілим і стриманим. Говорити правильним тоном, не занадто голосно і не занадто тихо, чітко проговорювати склади і не частити, думати про те, про що розповідаєте, а не про те як ви виглядаєте. Крок четвертий. Розслабитися і намагатися отримати задоволення від процесу.

Виділяються важливі моменти, де може бути потрібною допомога викладача: постановка теми, складання плану доповіді, структурування тексту доповіді, пошук літератури та її оформлення, використання різноманітних мовних засобів, залучення спеціальних засобів для того, щоб задіяти аудиторію до процесу виступу і зробити свою доповідь цікавою; написання висновків, оформлення слайдів для самої презентації та вибір того матеріалу, який повинен бути розміщений на слайдах. Частково розглядаються критерії оцінювання презентації. Надані фрази, яке допомагають доповідачу під час доповіді та під час відповіді на питання по закінченню доповіді.

Ключові слова: *презентація, технологія опанування себе, структура презентації, особливості підготовки доповіді.*

Постановка проблеми. У сучасному світі вже складно знайти професію, де не вимагають від спеціаліста вмінь навичок презентації. Сучасна людина повинна складно і логічно висловлювати свої думки, структурувати мовлення, зрозуміло і адекватно доносити свої думки до цільової аудиторії, вміти зацікавити та утримати увагу слухачів. Це створює необхідність для викладачів навчати здобувачів вищої освіти правилам створення презентацій і вмінням їх презентування аудиторії. На цьому шляху постає багато проблем і частина з них навіть можуть бути неочікуваними для студентів, коли людина впевнена, що все пройде на високому рівні і зненацька зіштовхується з проблемами. Задача ускладнюється і коли студент повинен створити презентацію іноземною мовою, бо це вимагає не тільки наявність знань мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців займалося вивченням психології людини, яка має виступати перед аудиторією. Роберт Чалдіні, американський психолог і маркетолог пропонує шість «засобів впливу», які визначають поведінку людини, а саме: взаємність, прихильність та послідовність, соціальне підтвердження, симпатія та авторитет. На його думку, якщо доповідач знає ці принципи та вміє їх використовувати, це в значній мірі може допомогти йому переконати свою аудиторію [1].

Теорія самосприйняття, яка була розроблена американським психологом Марком Снайдером, базується на понятті саморегуляції, яка має на увазі здатність людини управляти собою і коректувати свій стиль поведінки. Вчений поділяє людей на людей з високим рівнем саморегуляції, які реагують на соціальні ситуації і очікування. І на людей з низьким рівнем саморегуляції, яким не так важливо, яке враження вони створюють у інших людей. Важливо відмітити, що люди, які мають нижчий рівень саморегуляції більш сміливіші і не змінюють свою поведінку в залежності від ситуації [2].

Американські вчені К. Волвертон та Д. Таннер в своїй роботі «Teaching Public Speaking to Business Students in the Digital Age: Updating our Methods» розглядали важливість розвитку навичок презентацій у цифровому середовищі з використанням технологій, які полегшують спілкування. Вчені пропонували використання синхронних онлайн-дискусіїй для розвитку важливої навички ефективного онлайн-професіонала [3, с. 22-23].

© Кравець О. О., 2023

Мета статті. Метою нашої статі є аналіз проблем, які є актуальними для здобувача вищої освіти при створенні презентації і шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Презентації можуть створюватися для різни цілей. Ми б хотіли звернути увагу на презентації, які створюються студентами нашого вищого навчального закладу для виступу на наукових конференціях іноземною мовою. На нашу думку, такі презентації відрізняються від інших, бо мають на меті не тільки ознайомлення аудиторії з її змістом, але й повинні бути цікавими, доступними і достатньо переконливими. Ми вважаємо, що одним з критеріїв оцінювання презентації є реакція на неї аудиторії – наскільки уважно і зацікавлено слухають, чи є питання до доповідача, чи є бажання отримати більш глибоку інформацію. Також має значення візуальна підтримка доповіді, яка може бути прикладною програмою Power Point чи Prezi. Для створення сучасної презентації, студент повинен звернути увагу на наступні рекомендації:

– доповідач повинен дуже чітко уявляти тему своєї презентації;

– розуміти, які питання є головними і на що треба поставити акценти;

– вміти логічно сконструювати свою доповідь і розподілити її на частини;

– уявити які ілюстрації, графіки та схеми можуть найкраще передати інформацію;

– правильно використати мовні засоби при створенні і презентації доповіді;

– самостійно знаходити матеріал іноземною мовою, опрацювувати його, робити власні висновки і не займатися плагіатом;

– опанувати свій психічний стан і уникнути непотрібного хвилювання;

– бути готовим надати відповіді на запитання та захистити, при необхідності, свій проект.

На початку створення своєї презентації студент стикається з першим питанням – як вибрати тему презентації і правильно її сформулювати. Якщо вже є якісь власні наукові розробки студента, то це питання не так актуально, як тоді, коли студент повинен обдумати, що саме він буде досліджувати. Основним у цьому питанні є те, що тема повинна бути актуальною, коротко сформульованою і такою, що визиває цікавість аудиторії. На нашу думку, це як гачок, на який потрібно підсадити слухачів і визвати в них бажання слухати. Цей етап є складним для наших студентів, вони намагаються уникнути самостійності і знайти формулювання і практично готовий текст у Інтернеті.

Ми запитували студентів 2 курсу, як відбувається пошук теми і які ресурси для цього використовуються. 93 % відповіли, що користуються Інтернет ресурсами і тільки 7% шукають інформацію в книгах і наукових журналах.

Наступним завданням викладача є навчити студента думати і виділяти головні моменти у майбутній доповіді, таки собі тригери, які змушують звернути на себе увагу. Опитування студентів, як саме вони готуються до цієї частини виступу показало, що ніхто не завертає увагу на таке питання як продумування засобів привернення уваги до себе і свого виступу. Головною метою студент ставить скласти текст і вивчити його, ще є побоювання не справитися з вчасним переключенням слайдів. Досвід показує, що залучення аудиторії до свого виступу, полегшує сам виступ для студента, бо він розуміє, що має моральну підтримку аудиторії. І. Задорожна у своїй статі [4] наводила доказову базу, що виступ студента поділяється на прийоми, де перший – анти кульмінація, розрахований на незацікавленого чи нейтрального слухача і це початок повідомлення, і другий – кульмінація, на доброзичливого і зацікавленого і це коли аудиторія може слухати доповідача до кінця. Ми вважаємо, що потрібно створити інтригу з самого початку виступу, щоб одразу залучити аудиторію. Тож, на початку доповіді, студент завжди може звернутися до аудиторії з якимись простими питання по темі його виступу, які залучають життєвий досвід студентів або зробити маленьку вікторину, якщо дозволяє час виступу. Наприклад, якщо студент вивчав забруднення навколишнього середовища і зокрема його міста відходами та сміттям, то можна запитати аудиторію чи сортують вони сміття, чи бажали б це робити, чи знають вони за яким принципом сортується сміття. Питання мають на меті отримати відповіді так чи ні. Якщо аудиторія не відразу йде на контакт, доповідач не повинен довго чекати на відповідь, а може надати відповідь сам, або пожартувати, якщо дозволяє знання мови, або цей момент був продуманий перед виступом і є цікава заготовка на цей випадок. Під час виступу, якщо увага слухачів падає, можна задавати провокативні питання, задати цікаве питання і пообіцяти відповідь у кінці виступу, включати якийсь невеличкий розважальний елемент по темі виступу – особливо це актуально, коли доповідь наближається до свого закінчення. Звісно, все це повинно плануватися заздалегідь разом з викладачем, з можливим урахуванням варіантів розвинення ситуації. Така підготовка надасть впевненості доповідачу і зменшить елемент хвилювання.

Наступним етапом є необхідність планування частин своєї доповіді. Дуже часто студенти, розкриваючи тему, скачуть думками і не мають логічної послідовності. Як результат, тема залишається нерозкритою і доповідач не встигає укластися в регламент доповіді. Задачею викладача є навчити студента розуміти, послідовність питань, допомогти створити зв'язну і логічну доповідь, де всі структурні питання поєднані між собою

і плавно переходять один в інший, розкриваючи всю суть проблеми.

На нашу думку, вчити виділяти головне і структурувати текст, викладач повинен на заняттях з іноземної мови. Це можуть бути такі завдання до тексту як наприклад, прочитайте текст та поділіть його на змістовні частини, підбираючи заголовок до кожної; прочитайте текст та виберіть із пропонованих анотацій саме ту, що відображає його зміст; розташуйте малюнки (фото, частини тексту) в правильній послідовності; виправте поданий план тексту (у плані має бути невідповідність); знайдіть у кожній частині тексту речення, що передає основний зміст; виберіть із запропонованих заголовків той, що найкраще відображає головну думку тексту. Такий тип завдань також готує студента до складання єдиного вступного іспиту до магістратури, так як вчить швидко працювати з текстом, виділяючи головні моменти.

Наступний елемент, який є не менш складним, як і формулювання теми, це постановка мети. Студент повинен чітко розуміти. яку саме проблему він вирішує, що є метою його доповіді. Це допомагає логічно притримуватися структури доповіді і не уходити думками в інші проблеми. Наразі, ми маємо тему, засоби залучення аудиторії до доповіді, план і чітко поставлену мету. Далі постає питання написання самої доповіді і що саме відображати на слайдах. Для полегшення свого виступу студент завжди намагається викласти на слайди весь свій текст і потім читати його, практично не відриваючись від слайда. Неприємним відкриттям для студента постає той факт, що на слайді повинні бути лише ключові думки, фрази, схеми, ілюстрації та таблиці. На нашу думку, уся презентація, для утримування інтересу аудиторії, не повинна перевищувати 10 слайдів і має тривати не довше 10-12 хвилин. Для студентів немовних вузів доповідь іноземною мовою важко сприймається довше цього часу. Останнім елементом презентації є висновки, які також повинні бути чіткими і структурованими, передавати те, яким чином була досягнена мета доповіді. Не менш важливим є і оформлення списку літератури, яка була використана під час доповіді. Здобувач вищої освіти повинен чітко усвідомлювати, що таке плагіат.

Під час підготовки студента до виступу необхідно звертати на увагу на те, які мовні засоби вживає студент. Дуже важливим є використання слів-зв'язок для створення логічного мовлення. Викладач при підготовці доповіді звертає на це увагу студента і може запропонувати наступні елементи:

– для узгодження частин тексту можуть бути використані наступні слова-зв'язки – First/Second/Third/Last, before/beforehand, after, then, at the same time, to start;

– для передачі умови здійснення дії – as/so long, granted/provided that, in the event that, if….then;

– для підтримки чи ілюстрування своєї думки – for example, in other words, to put it differently, that is to say, namely, to demonstrate;

– для показу порівнянь або протистоянь – in contrast, on the contrary, on the one hand, even so, in spite of, unlike, while, but, likewise, in comparison, in the same manner;

– для доповнення і розширення своєї думки – in addition to, additionally, furthermore, moreover, also, plus, as well as;

– для утримання або привернення уваги – it's important to realize, indeed, in fact, of course, in truth, surely;

– для підведення висновків – to summarize, in brief, in short, in essence, overall, to sum up, in conclusion, to conclude, all things considered, finally, therefore, as a result.

Також треба зняти посильні труднощі при підготовці студента для виступу на публику. Допомогти у цьому можуть фрази, якими студенти користуються під час виступу, а саме

– фрази, після офіційного початку, які допомагають почати виступ- Today I would like to talk with you about …, If you have any questions, please feel free to ask me at the end of the presentation;

– фрази для повідомлення по план презентації – At the outset …, First I would like to talk about …, I'd like to start by saying …, I am going to divide my review / report / article into 3 areas / parts …, Following that we should talk about …, Lastly we are going to discuss …;

– фрази для керування презентацією – I'd like now to discuss…, Let's now turn to…, That will bring us to our next point …, Now we come to the final phase of …;

– підведення висновків – If I could just summarize our main points before your questions. So, in conclusion …, Concluding what has been said above, I want to stress that …, I will sum up what has been said ….

Як правило, після виступу очікуються різні питання і це може бути стресовим для студента. Необхідно підготувати його до цього моменту не тільки психологічно, але й надати фрази, які допоможуть зорієнтуватися і відповісти, або уникнути відповіді, у разі якщо студенту нічого сказати. Студент може сам підібрати собі фрази або їх може запропонувати викладач, типу – That's a good question. Let me think about it for a moment, Oh I see. So what you are asking is…; That's a good question. I'm afraid I don't know the answer; We are still investigating the case; Thank you very much for very interesting questions, but let's better move on to the next presentation.

Дуже важливо звернути увагу студента на критерії оцінки його виступу. І. Задорожна пропонує

наступні критерії: відповідність змісту темі презентації, послідовність та чіткість вкладення матеріалу, мову доповідача (правильність вимови, темп мовлення, відповідність та правильність використання лексичних та граматичних структур, їхня різноманітність, використання наочності, контакт з аудиторією, дотримання регламенту виступу [4]. Ми б хотіли ще додати до цього списку манеру поведінки доповідача, його здатність реагувати на питання аудиторії та відповідати на них.

Однією з важливих проблем для здобувача вищої освіти при виступі є опанування себе. Якщо у студента немає досвіду виступу, то він може і не здогадуватися про те, що саме це може бути проблемою. Аналізуючи причини хвилювання, ми провели опитування студентів, де можна було вибирати одразу декілька варіантів відповідей і отримали наступне: побоювання чужої аудиторі існує у 74%, невпевненість у знанні іноземної мови – 88%, страх щось забути – 52%, страх не зрозуміти питання, яке будуть задавати після виступу – 48%, страх зрозуміти питання, але не знайти слів для відповіді – 87%. Задачею викладача є по-перше, щоб студент добре розумів чого саме він боїться, по-друге, зняти страх перед цими складностями. Важливо запропонувати студенту виступити перед друзями, або невеликою групою студентів, якщо очікується його виступ на, наприклад, науковій конференції, імітуючи саму конференцію.

Ми вивчили різні методики для опанування себе і застосовуємо наступний мікс. Він складається з чотирьох кроків. Крок перший. Опанувати себе. Для цього треба почати повільно і глибоко дихати, розслабити язик та щелепу. Деякі вчені рекомендують вибрати когось з аудиторії або щось на кому чи на чому студент може зафіксувати свою увагу під час виступу. Є і інша думка, яка на наш погляд, краще допоможе студенту. Автор підручника «Риторика» Бондаренко В.В. рекомендує особливу увагу приділяти погляду, бо це має дуже велике значення. Оратор повинен дивитись на всіх слухачів поперемінно, не рекомендується виділяти нікого з них персонально. Можна виділити когось одного тільки на перших хвилинах виступу, коли складно зосередитися. Відводити погляд від аудиторії можна лише ненадовго, наприклад, при формулюванні думки, після чого знову необхідно відновити зоровий контакт із слухачами. У великій аудиторії рекомендується мислиннєво поділити слухачів на сектори й переводити погляд у процесі виступу з одного сектора на інший, не залишаючи без уваги жодний із секторів Також треба звернути увагу студента на манеру його виступу. Манера оратора сприймається та оцінюється аудиторією позитивно, якщо вона є енергійною, досить напруженою й впевненою [6]. Крок другий. Контроль за швидкістю мови. Паузи повинні бути на кінці кожного речення, перед і після слова, на яке студент бажає звернути увагу та у місцях, де на письмі є кома. Інтонація повинна бути природньою, без великих пауз, без монотонності. Крок третій. Бути зрозумілим і стриманим. Доповідач повинен контролювати гучність свого голосу. Він не повинен бути занадто голосним, чи занадто тихим. Вважається необхідним знижувати гучність голосу з невеликою паузою перед тим, як повинен бути наголос на чомусь важливому у промові, щоб привернути увагу слухачів. Чітко проговорювати склади і не частити, думати про те, про що розповідаєте, а не про те як ви виглядаєте. Допускається мати перед собою текст доповіді, але не читати її не відриваючи погляд від тексту. Крок четвертий. Допомагає заспокоїтися і рух під час виступу. Доповідач не повинен стояти нерухомо за кафедрою, рухаючись тільки для того, щоб переключити слайди. Він може робити виразні рухи руками, ходити перед слухачами. Не рекомендується стоячи на одному місці, переступати з ноги на ногу, крутити щось у руках. Найкраще це розслабитися і намагатися отримати задоволення від процесу.

Висновки і пропозиції.

Таким чином, при створення і презентуванні доповіді на науковій конференції іноземною мовою студент і викладач повинні працювати разом. Задачею викладача є навчити студента правилам створення презентації, мовним засобам, усвідомленню своїх страхів і методиці боротьби з ними, методам зацікавлення аудиторії і підтримання інтересу до своєї доповіді. Ми пропонуємо ввести до робочої програми з вивчення іноземної мови елементи вивчення риторики, саме тих розділів, які допомагають провести сучасну презентацію.

Список використаної літератури:

1. Cialdini R.B. Influence: the Psychology of Persuasion. Harper Business, 2006, 259 p.
2. Snyder M. Public appearances, private realities: psychology of self-monitoring. New York, W.H. Freeman/Times Book/Henry Holt & Co., 1986. 266 p.
3. Wolverton C., Tanner J. Teaching Public Speaking to Business Students in the Digital Age: Updating our Methods. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT).* 2019. Vol. 15, № 3. P. 22–23.
4. Задорожна І. Формування вмінь презентації матеріалу англійською мовою студентами мовних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2007. Вип. 5. С. 80–84.
5. Мневець С.М. Робота з текстом на уроці іноземної мови як процес творчої співпраці вчи-

теля та учня: веб-сайт. URL: https://school12.cn.ua/2015/10/12/%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0-%D0%B7 (дата звернення: 24.02.2023).
6. Бондаренко В.В Риторика: курс лекцій. Харків: Вид-во ХНАДУ, 2008. 121 с.
7. Symonenko, S.V., Zaitseva, N.V., Osadchyi, V.V. Communicative patterns for IT professionals as means of mastering communication skills. Journal of Physics: Conference Series 2021, 1946(1), 012020 doi:10.1088/1742-6596/1946/1/012020
8. Зайцева Н.В., Симоненко С.В., Супрун О.М. Підвищення рівня візуальної грамотності здобувачів вищої освіти у курсі ESP. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2022. Вип. 83. С. 169–174. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.29.

Kravets O. Development of presentation skills in a foreign language

The article is devoted to the study of the peculiarities of presenting a report in a foreign language. Problems the students of higher education forced when writing a report and creating a presentation are considered in the article and the variants of their solution are supposed. Attention is paid to such moments as the student's psychological state, namely, how to overcome the fear of speaking, control yourself and clearly convey your opinion to the audience, to the most important points the lecturer has to pay attention to when preparing for a speech and writing a report. The technology of self-mastery during the resenting a report, which consists of four steps, is offered,. Step one. Master yourself. To do this, you need to start breathing slowly and deeply, relax your tongue and jaw and choose someone from the audience or something on whom or what the student can focus on during the speech. Step two. Control of speech speed. Pauses should be at the end of each sentence, before and after a word that the student wishes to draw attention to, and in places where there is a comma in the writing. Step three. Be clear and discreet. Speak in the right tone, not too loud and not too quiet, pronounce syllables clearly and do not repeat, think about what you are talking about, and not about how you look. Step four. Relax and try to enjoy the process. Important points are highlighted where the teacher's help may be needed: setting a topic, drawing up a report plan, structuring the report text, searching for literature and its design, using various language tools, involving special tools in order to involve the audience in the speech process and make your report interesting; writing conclusions, designing slides for the presentation itself and choosing the material that should be placed on the slides. The evaluation criteria of the presentation are partially considered. Phrases that help the speaker during the presentation and when answering questions after the presentation are provided.

Key words: *presentation, self-mastery technology, presentation structure, report preparation features.*

УДК 378.018.43:[378.978+372.578]
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.33

В. С. Литовченко
викладач кафедри оркестрових струнних інструментів
Харківського національного університету мистецтв
імені І. П. Котляревського,
викладач ПЦК «Оркестрові струнні інструменти»
Харківського фахового музичного коледжу
імені Б. М. Лятошинського

ЗАЛУЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ

Розглядаються питання, пов'язані з труднощами впровадження дистанційного навчання у вищій освіті для музикантів та можливостями інформаційно-комунікаційних технологій для подолання цих труднощів.

З 2020 року дистанційна освіта стала основною формою навчання в українських вищих навчальних закладах, спочатку через пандемію Covid–19, а потім через повномасштабне вторгнення. У сфері музичної освіти її функціонування викликає низку специфічних проблем. Інформаційно-комунікаційні технології можуть допомогти подолати деякі з них. Особливо постраждав один з найважливіших напрямків підготовки музикантів – розвиток навичок ансамблевої гри. В українських навчальних закладах застосовуються різні методи дистанційного вивчення ансамблевих творів. Найпростіший з них – індивідуальне розучування ансамблевих партій зі студентами з використанням різних відеоплатформ. Інші методи включають гру під запис іншого виконавця або поєднання відеозаписів учасників ансамблю.

Подібні способи запису музики широко використовувалися відомими виконавцями протягом 2020–2021 років, у період пандемії. Симфонічні оркестри зазвичай робили записи таким чином: кожен учасник оркестру грав свою партію окремо, а потім всі вони були об'єднані в один запис. Інший спосіб використовували камерні ансамблі. Вони записували свої партії по черзі, спочатку фортепіано, потім поступово додавалися інші. Схожі способи вивчення ансамблевих творів можуть бути застосовані в процесі навчання в ансамблевому класі, однак вони підходять не для всіх творів.

Для того, щоб мати можливість вивчати різноманітні ансамблеві твори, з навчальною метою, у 2020–2021 навчальному році в Харківському національному університеті мистецтв ім. І. П. Котляревського було розроблено та впроваджено технологію, яку можна назвати «Технологія каркасного ансамблю». Метою було не просто зробити якісний запис, а розвинути навички ансамблевої гри всіх учасників ансамблю в умовах дистанційного навчання. Технологія передбачає створення первинної основи – каркасу, який записується першим виконавцем, наприклад – скрипалем. Метою було створити каркас, слухаючи який піаніст міг би зіграти твір від початку до кінця без зупинок і редагування, з агогічними відхиленнями, змінами темпу, цезурами тощо.

На завершальному етапі програма об'єднує записані партії учасників ансамблю в один трек, а у відеоредакторі записи їхніх виступів виводяться на один екран. При цьому зберігається загальний принцип: кожен учасник ансамблю грає свою партію від початку до кінця під час фінального запису без зупинок і редагування.

Зроблено висновок, що застосування технології каркасного ансамблю може допомогти подолати низку труднощів дистанційного ансамблевого навчання, хоча вона має ряд недоліків і потребує доопрацювання.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, музична освіта, камерний ансамбль, виконавська майстерність музиканта.*

Постановка проблеми. Вища освіта в Україні стикнулась з безпрецедентними проблемами в 2022-му році в період повномасштабного вторгнення та воєнного стану. Для більшості навчальних закладів єдиною можливістю продовжувати освітній процес є впровадження дистанційної форми навчання.

Досвід, який викладачі та студенти набули за період пандемії коронавірусу COVID–19 у 2020-му році, виявився особливо корисним в нашій країні. Однак до невирішених раніше проблем, зокрема в музичній освіті, додались нові, пов'язані безпосередньо зі складнощами воєнного часу. Професійна освіта музикантів має свої специфічні особливості, а застосування дистанційної форми навчання в цій сфері висуває нові виклики та задачі, що можуть бути частково вирішені при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій.

Оскільки ансамблеве виконавство є основою майбутньої професійної діяльності більшості музикантів, формування та вдосконалення навичок гри в ансамблі за умов дистанційної форми навчання потребує особливої уваги та неможливе без пошуків нових форм та методів роботи.

© Литовченко В. С., 2023

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на те, що специфіка дистанційної форми навчання із впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій широко представлена в педагогічній літературі, практичні проблеми музично-виконавської освіти не знайшли широкого висвітлення та розкриття.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі представлено в роботах В. Ю. Бикова [1], О. М. Спіріна [2], Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемії, Т. Б. Поясок та інших. Проблеми впровадження дистанційної освіти розглядали Т. О. Ярошенко, Ю. М. Богачков, Н. М. Болюбаш, В. М. Кухаренко, В. М. Ісаєнко та інші. Можливості платформи Moodle, широко впровадженої в процесі навчання в українських ЗВО в останні роки, розглядає Н. В. Попенко [3].

Л. Г. Гаврілова описує використання інформаційних технологій в процесі викладання музично-теоретичних дисциплін [4], Н. В. Лановенко-Мельник [5], М. Є. Мельничук [6] – у класі вокалу, Л. А. Бірюкова, Л. Ю. Шумська – у підготовці хорових диригентів. Проблеми дистанційного навчання музикантів інструменталістів розглядають В. В. Заморoцька [7], А. І. Бондаренко [8], О. Д. Ляшенко, Т. М. Бутенко [9] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіка викладання ансамблевих дисциплін за умов дистанційної форми навчання, особливі проблеми дистанційного вивчення ансамблевих творів, методи розвитку навичок ансамблевого музикування із залученням інформаційно-комунікаційних технологій, а також практичні можливості подолання цих проблем не були достатньо представлені в науковій літературі.

Мета статті. Окреслити основні проблеми, пов'язані з дистанційним викладанням ансамблевих дисциплін, описати форми сумісного музикування, що можуть бути впроваджені дистанційно, описати можливості інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть бути застосовані при формуванні навичок ансамблевого виконавства.

Виклад основного матеріалу. Пандемія коронавірусу COVID–19, що захлиснула світ у 2020-му році, призвела до активного поширення дистанційної форми навчання. У сфері музичної освіти функціонування такої форми навчання створює низку специфічних проблем, пов'язаних з особливостями музичної освіти.

Дослідник В. Ю. Биков називає кілька основних проблем, пов'язаних з впровадженням дистанційної форми навчання в нашій країні. Актуальні вони, зокрема, і в сфері музичної освіти: недостатня якість надання інформаційно-комунікаційних послуг за межами великих міст, відсутність сучасного технічного обладнання в закладах освіти, використання неліцензованого програмного забезпечення, недостатній рівень комп'ютерної безпеки, нестача якісних електронних ресурсів тощо [1, с. 4].

Окрім технічних складнощів, насамперед неможливості передачі живого звучання, існують не менш значущі психологічні. Втрата освітнього середовища, неможливість живого безпосереднього контакту, ускладнення встановлення емоційного зв'язку між педагогом, концертмейстером та студентом, або студентами, що грають в ансамблі – все це утруднює процес дистанційного навчання музикантів.

Особливо страждає один з найважливіших напрямів підготовки музикантів – формування навичок ансамблевої гри, що становить основу майбутньої професійної діяльності більшості студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

Викладання ансамблевих дисциплін із впровадженням дистанційної форми навчання зазнало суттєвих змін. У вітчизняних освітніх закладах були застосовані різні методи опанування ансамблевих творів дистанційно. Найпростіший – індивідуальне вивчення зі студентами ансамблевих партій із застосуванням відеоплатформ Zoom, Google Meet, Viber, Skype, Telegram тощо.

Інший метод – це гра з одночасним звучанням запису партії іншого виконавця. Найчастіше подібний спосіб застосовують на уроках з фаху. Концертмейстер робить запис партії акомпанементу, а студент виконує сольну партію, слухаючи цей запис.

Інша можливість, що може бути застосована, – поєднання відеозаписів учасників ансамблю. Подібний вид музикування було активно впроваджено в період пандемії багатьма відомими оркестрами.

Французький національний оркестр в 2020-му році виконував «Болеро» М. Равеля, коли кожен з оркестрантів записував свою партію індивідуально, а потім вони всі були поєднані в спільний трек. Таким саме чином Роттердамський філармонічний оркестр в тому ж році виконав фрагмент фіналу симфонії Л. ван Бетховена № 9.

Спільним в обох записах є те, ще обрані музичні фрагменти виконуються в одному незмінному темпі. Найпростішим способом зробити подібний запис є виконання кожної партії під метроном, тобто із рівномірною ритмічною пульсацією, що дозволяє синхронізувати за часом звучання всіх партій. Такий спосіб запозичений у виконавців естрадної музики. Процес запису поділяється на кілька етапів:

1. Перший виконавець слухає пульсацію метронома в навушниках та грає свою партію, намагаючись якомога точніше співпадати з ритмом метронома.

2. Наступний виконавець або виконавці виконують свої партії, слухаючи в навушниках поєднані звук метронома з записом попередніх учасників.

3. Записи партій всіх виконавців поєднуються в один трек.

Однак застосування метроному позбавляє музику свободи виконання та підходить для виконання обмеженої кількості музичних творів, що написані в одному незмінному темпі.

Більш складним з ритмічного боку є виконання без метронома. Даний спосіб було неодноразово застосовано при записах камерно-ансамблевих творів протягом пандемії COVID-19. Такі записи робили виконавці Анн-Софі Муттер, яка у складі квартету виконала фрагмент квартету Бетховена № 10, Garth newel piano quartet записав багато творів дистанційно, в тому числі другу частину фортепіанного квартету Г. Форе № 2.

Самі учасники пояснили, як робились їхні записи: першою записали найбільш ритмічно насичену партію, зазвичай це фортепіано, потім наступний виконавець слухав фортепіанну партію в навушнику та записував свою, дві готові партії поєднували в один трек, який слухав наступний учасник та відповідно робив свій запис. Звичайно, подібним чином можливо записати не будь-який твір. Каденційні епізоди, генеральні паузи, агогіка, поліфонічні епізоди становлять велику проблему.

Для того, щоб мати можливість вивчати різноманітні ансамблеві твори, в навчальних цілях в Харківському національному університеті мистецтв імені І. П. Котляревського (ХНУМ) було випробувано і інші, складніші способи вивчення. Так, в освітньому процесі ХНУМ ім. І. П. Котляревського у 2020–2021 навчальному році було розроблено та впроваджено технологію, яку можна назвати «Технологією каркасного ансамблю». Вона була застосована для вивчення студентами ансамблевих творів та запису атестаційних виступів.

Технологія зумовлена тими задачами, що стоять перед ансамблевими дисципліни, – не просто зробити якісний запис, а розвивати навички ансамблевої гри всіх учасників ансамблю за умов дистанційної форми навчання.

Тож виконання під метроном або просто виконання піаністом своєї партії для наступного поєднання з іншими інструментами цю задачу не вирішує, бо в такому випадку піаніст не має можливості чути партії партнерів по ансамблю. Треба було знайти спосіб, при якому піаніст буде грати, слухаючи заздалегідь записану партію іншого інструмента (наприклад, скрипки).

Технологія каркасного ансамблю передбачає створення первинної основи – каркасу, який записує перший виконавець, в нашому випадку – скрипаль. Метою було створити каркас, слухаючи який піаніст міг би від початку до кінця зіграти твір без зупинок та монтажу та з виконанням агогічних відхилень, змін темпів, цезур, тощо.

Особливою складністю є відсутність постійної ритмічної пульсації в партіях скрипки, інколи – відсутність сильних долей, наявність пауз та залігованих нот. Такі партії дуже складно зіграти ритмічно та зручно для подальшого поєднання з наступними виконавцями без фортепіанної партії. В таких випадках на фрагмент запису накладався звук метронома, що залишався в кінцевому каркасі. Фрагменти, написані в різних темпах, записувались під метроном окремо, а потім поєднувались в один запис за допомогою комп'ютерної програми (наприклад, Audacity). Поступові зміни темпу виконувались окремими фрагментами без метронома, а потім монтувались, або під метроном з подальшою поступовою зміною темпу в запису з застосуванням програми обробки звуку. Після запису всіх різнотемпових фрагментів вони поєднувались послідовно, утворюючи аудіозапис всієї партії з усіма темповими змінами.

Після цього даний каркас використовував піаніст для вивчення та запису своєї партії. Для процесу вивчення можна зробити кілька каркасів в різних темпах або змінити темп каркасу у програмі. Коли твір було вивчено, робився фінальний відеозапис, коли піаніст грав свою партію, слухаючи в навушник наданий каркас.

Для того, щоб зробити остаточний запис готового твору, скрипаль мав зіграти свою партію знову – тепер слухаючи фортепіанну партію. Для найкращої синхронізації виконання виявилось зручним не тільки слухати, а й дивитись відео виконання фортепіанної партії. Це передбачало, що піаніст мав добре знати скрипкову партію та вміти показати ауфтакт для вступу партнера, як у живому сумісному виконанні.

На кінцевому етапі в програмі поєднуються в один трек записані партії ансамблістів, а в відеоредакторі на одному екрані відеозаписи їхніх виконань. Зберігався загальний принцип – кожен учасник ансамблю в процесі кінцевого запису грав свою партію від початку до кінця без зупинок та монтажу.

Звичайно, подібна технологія є досить складною та трудомісткою, однак один раз записаний каркас можна використовувати багаторазово з різними студентами.

Висновки. Застосування технології каркасного ансамблю є експериментом, що дозволяє випробувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення ансамблевих творів та формування навичок ансамблевої гри. Ця технологія не може повністю замінити живе музикування та навчання, але може бути застосована як один з видів занять. Вона потребує наявності в учасників навчального процесу якісних технічних приладів, підвищення комп'ютерної грамотності викладачів та концертмейстерів. Однак в умовах карантину або військового стану дана технологія надає можливість здійснювати безперервний освітній процес та вдосконалювати ансамблеву техніку виконавців в умовах дистанційної форми навчання.

Список використаної літератури:

1. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2012. № 13 (20). С. 3–18.
2. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 33. № 1.
3. Попенко Н. В. Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти засобами платформи Moodle : методичні рекомендації. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. 57 с.
4. Гаврілова Л. Г. Використання освітнього веб-сайту «Мультимедійні технології в музичній освіті» у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42. № 4. С. 131–140.
5. Лановенко-Мельник Н., Басовська С., Остапчук Л., Плакидюк О., Хохлан В. Особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 199–203.
6. Мельничук М. Є. Практичні висновки з проведення онлайн-уроків сольного співу. Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс : матеріали II міжнар. наук. конф., м. Дніпро, 8 жовт. 2021 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. Т. 2. С. 94–99.
7. Заморощька В. В. Дистанційне навчання у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2019. Вип. 2 (45). С. 70–74.
8. Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журнал*, 2020. № 3. С. 69–72. URL: http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243/pdf_55.
9. Ляшенко О. Д., Бутенко Т. М. Формування творчої особистості майбутнього інструменталіста-виконавця у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022. № 200. С. 213–218.

Lytovchenko V. Involvement of information and communication technologies in the development of ensemble music skills.

The article deals with issues relating to the difficulties of introducing distance learning in higher education for musicians, the possibilities of information and communication technologies to overcome these difficulties.

Since 2020, distance education has become the main form of education in Ukrainian educational institutions, first because of the Covid 19 pandemic, then because of the full-scale invasion. In the field of music education, its functioning causes a number of specific problems. Information and communication technologies can help to overcome some of them. One of the most important areas of musician training, the development of ensemble playing skills, is particularly affected. Various methods of learning ensemble pieces remotely have been applied in Ukrainian educational institutions. The simplest one is individual learning of ensemble parts with students using various video platforms. Other methods include playing with a recording of another performer or combining videos of ensemble members.

Such methods of recording music have been widely used by famous performers during 2020–2021, in pandemic period. Symphony orchestras usually made recordings in the following way: each orchestra member played his or her part separately, and then they were all combined into one recording. Another method was used by chamber ensembles. They recorded their parts one by one, first the piano, then gradually the others were added. Similar methods of learning ensemble pieces can be applied in the process of learning in an ensemble, but they are not suitable for all pieces.

In order to be able to study a variety of ensemble works, for educational purposes, in the 2020–2021 academic year, in Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts it was developed and implemented a technology that can be called "Frame Ensemble Technology". The goal was not just to make a high-quality recording, but to develop the ensemble playing skills of all ensemble members in a distance learning environment. The technology involves the creation of a primary foundation – a framework that is recorded by the first performer, in our case, the violinist. The goal was to create a framework, listening to which the pianist could play the piece from start to finish without stopping or editing and with agog deviations, tempo changes, caesuras, etc.

At the final stage, the program combines the recorded parts of the ensemble players into one track, and the video editor displays the video recordings of their performances on one screen. The general principle was maintained: each member of the ensemble played his or her part from beginning to end during the final recording without stopping or editing.

A conclusion is made that application of "Frame Ensemble Technology" could help to overcome a number of difficulties of remote ensemble study, although it has a number of shortcomings and needs to be refined.

Key words: *information and communication technology, distance teaching, music education, chamber ensemble, performing skills of musician.*

UDC 378.147.018.43(100:477)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.34

A. P. Maiev
https://orcid.org/0000-0001-9333-2933
Candidate of Public Administration,
Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Sciences
Odesa State Agrarian University

S. V. Nasakina
https://orcid.org/0000-0002-8288-0405
Candidate of Phylological Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences
Odesa State Agrarian University

CURRENT CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE FOR UKRAINE

The paper is devoted to the analysis of remote technologies application in the education field, taking into account the experience gained during the COVID-19 pandemic in 2020–2022. The opportunities opened up by remote technologies in the context of access to more resources and reaching a wider audience are considered; the prerequisites for successful use of distance education and introduction of new approaches to the education process are determined; the best practices of using distance education in the world are analyzed.

In the context of educational resources availability, the use of Internet network, playing a special role in changing the education image and giving a wide range of opportunities has been studied. The virtual environment allows to carry out synchronous and asynchronous training of students, providing tools for creating and obtaining educational materials, assessing and feedback. Current trends for expanding access to the global network in various countries, which is one of the factors for the successful development of distance education, have been highlighted.

The experience of foreign education institutions in solving problems that arose during the COVID-19 pandemic has been considered. It has been noted that negative trends and disappointments from the use of distance learning are primarily related to the weak preparation of all education participants for the use of distance technologies. At the same time, the countries that were aware of distance education before the quarantine restrictions and had a higher level of digital literacy of the population made the transition to online education more effectively.

The negative effects of long-term use of only online technologies for all education process participants, including medical and psychological factors, have been investigated.

The need for mandatory feedback during online training, the absence of which turns this process into self-education has been noted. The important role of the teacher, who is not removed from the education process, but should acquire new skills necessary for the effective use of online technologies, has been emphasized.

Specific steps to increase the awareness of the teaching staff in the field of digital education technologies and directions for further distance education development in Ukraine have been outlined.

Key words: *distance education, digital technologies, online learning, foreign experience, education process.*

Problem formulation. Nowadays individual education schemes are in great demand in many countries of the world. Both universities and various training centres act as their providers. As a result, all areas of activity are covered – from a wide range of university specialties and programs to distance learning for managers, accountants, real estate agents, receptionists and other specialists.

This form of education has been developing in Ukraine for a long time, having become widely used in connection with quarantine restrictions during the COVID-19 pandemic. Russian aggression on February 24, 2022 also forced educational institutions to continue working remotely, at a time when most universities in the world returned to off-line learning. Considering the above, as well as taking into account dynamic development of information education technologies in the modern world, distance learning remains relevant for further systematic research.

Research and publications analysis. Over the past decades, distance learning has been reflected in numerous scientific works in Ukraine and abroad. In particular, its theoretical and practical aspects were studied by J. Adams, S. Bell, F. Bodendorf, I. Bouchrika, J. Kettunen, O. Hrytsenchuk, V. Kuharenko, O. Oliinyk, I. Postolenko, L. Romanenko, V. Romanyuk, O. Yankovets, and many others.

Purpose of the article is to analyse the foreign experience of using remote technologies in education activities taking into account recent challenges and identify trends that can be applied in Ukraine.

Main part. It should be taken into account that practices being successfully implemented in Europe or North America may not be compatible with our

© Maiev A. P., Nasakina S. V., 2023

national realities. Along with some general requirements, conditions and resources necessary for distance learning, there is a unique specificity due to geographical, historical, social and cultural traditions in each country influencing the main directions of its education policy. All this together affects the strategy for the education system development and study process implementation.

Distance learning universities would appear to have a potential to address a large population of students but this potential is vulnerable to the radical changes and disruptions evident in the application of digital technologies (e.g. Massive Open Online Courses). Also, higher education institutions face an unrelated but equally profound set of opportunities and disruptions related to innovations in the way we work, changes to the environment and the effects of globalization [8].

One of the prerequisites for the development of distance education technologies is the global trend for increasing computer literacy level. A university graduate is required not only professional competences, but also computer fluency. The distance form of education assumes either the presence of such knowledge at the time of admission, or mastering them within a short time. So, distance learning develops the skills of searching for the necessary information and working with it, thereby expanding the general intelligence and thinking.

The role of the worldwide Internet is growing significantly. Regions unfamiliar with the virtual network 10–15 years ago are now actively learning new IT and Internet opportunities, including the education ones. The expansion of the information space has led to a mass transfer of education to the Internet, the possibilities of which open up prospects for further professional and creative development. The Internet is changing the face of education, providing opportunities for synchronous and asynchronous learning, creating learning materials, evaluation and feedback. The global network contains free useful resource bases: textbooks, encyclopaedias, dictionaries, methodical developments etc.

However, despite considerable spread of Internet technologies, access to the global network is still limited in many parts of the world. The Internet Penetration Rate (percentage of the total population of a given country or region that uses the Internet) is the highest in North America (93,4%) and Europe (89,2%). At the same time, this index is 43,2% in Africa and 67,0% in Asia. In Europe the number of Internet users increased by 611% from 2000 to 2023. The same index for Africa is only 13,2% [9].

Distance technologies can create their own specific form of education only if there is an appropriate IT infrastructure, as well as methodological support in education institutions. Therefore, they were initially the most widespread in the countries having modern IT infrastructure and developed traditional education.

However, quarantine restrictions related to the coronavirus pandemic have posed global challenges to education on almost all continents. As with businesses, government institutions, and other organizations worldwide, education had to suspend physical classes beginning in March 2020 as part of international moves to deal with COVID-19. To ensure that students do not miss precious education time, academic institutions had to rush implementing online learning. According to UNESCO, the move affected more than 1.7 billion globally [5].

The widespread transition to online forms of education within a short time has revealed serious problems. On the other hand, the experience gained is extremely useful for further improvement of distance education in general.

According to the European University Association, 95% of universities switched to distance learning at some point during the pandemic. Teachers and students, taken by surprise, had to change and adapt to their learning environment. Solutions provided to teachers and students were more of an “emergency remote solution” rather than actual online learning facilities. According to UNESCO, only 20% of countries globally were equipped with online teaching devices and programs before the pandemic hit. Evidently, schooling systems were not digitally prepared, revealing the overall weakness of European digital learning. In fact, a survey published by HundrEd indicated only 6% of respondents evaluated their education system as being prepared for the pandemic [7].

However, some countries have been able to respond effectively to the challenges of the pandemic. In the UK, only one in five students was unable to access online learning. In Sweden the government had already developed remote and hybrid forms of education prior to the pandemic. Therefore, a lot of students were already familiar with online learning platforms [7].

Existing educational tools proved themselves very useful. Video Conference platforms, such as Zoom or Microsoft Teams, have been experiencing unprecedented exponential growth: between March and June 2020, Teams grew by 894%. A survey made by “Statista”, demonstrated that the most used platforms by students were the digital platform “Classroom” and “Zoom” [7].

It is noteworthy that relevant surveys were also carried out in Ukraine. According to the Academy of Pedagogical Sciences, during distance learning, the GoogleClassroom platform was used by 100% of educators to transmit information, check papers, conduct testing and evaluation. This is the platform that foreign language teachers liked the most. Teachers also conducted online lessons, video conferences and individual consultations via Skype (11.1%) and Zoom (44.4%) platforms [2].

Very often, low level of technical skills of students and teaching staff became the main factors for expe-

riencing difficulties during distance learning. It is obvious that a student or teacher with strong computer literacy will perceive a distance learning environment more positively.

A serious problem was the need for significant preparation for online lessons, because traditional classes cannot simply be transferred to a new form of learning. The educators had to make huge efforts to develop new approaches to teaching, which was done free of charge. They were expected to quickly become digital experts, psychologists, COVID-19 prevention experts. This was not easy to put into practice, especially for older teachers. Many of them complained that they did not go to education in order to spend hours in front of the monitor.

The important psychological aspects of teaching should be also mentioned. Probably, each of us knows professors whose lectures are especially interesting, non-standard and sometimes turn into a real performance. For such people, accustomed to live communication and direct contact with the audience, the transition to online was a shock. A lot of them never got used to the many months of communication through the monitor screen and left education. All these difficulties leading to professional burnout should be taken into account in the future.

In the EU countries, the digital competence of the teacher acquires special importance and is the main factor for carrying out educational reforms. According to the Digital Economy and Society Index 2018 (DESI), such countries as Denmark, Sweden, Finland, the Netherlands, the United Kingdom, Estonia are currently the most developed in the field of ICT use by their citizens [6].

These countries showed themselves the most experienced with online learning and even shared best practices to help other countries. Among Eastern Europe, the experience of the Baltic countries deserves attention. The increase in the level of teaching staff digital literacy in these states was largely due to the international projects related to information technologies.

Taking into account the importance of population awareness in the field of distance technologies, a special online platform for digital literacy “Diia. Digital Education” was developed in Ukraine. The web portal created by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine in 2021, provides education series, electronic textbooks, multimedia materials and other resources free of charge.

Its main purpose is to realize everyone’s right to quality and affordable education by providing the possibility of distance learning via the Internet. Among the main tasks of the portal there are: provision of access to educational materials; testing realisation, in particular testing of the digital literacy level (cypherograms); ensuring receipt of electronic documents confirming completion of training; formation of an individual list of education materials; display of news and research results in the field of education; ensuring the possibility of providing suggestions (comments) regarding educational materials and distance learning processes; use of methods and mechanisms to improve learning outcomes, etc. [1].

After considerable period of remote education, conclusions can be drawn about its advantages and drawbacks both for teachers and students. Although, some teachers claimed the situation has encouraged them to become more creative and innovative most of them were deeply impacted by the sudden change of teaching habits.

In particular, online examinations constituted one of major challenges. Teachers had to find new ways of making their students pass exams, taking into account students would use their notes, while ensuring fairness and avoid cheating. As a result, remote exams have been focusing more on reasoning, analysis and argumentation, rather than on memorization of factual information. However, online exams are not of every student’s liking. Some find it more difficult to have to type their answers rather than using a pencil and paper [7].

In our opinion, an effective mechanism for objective assessment of students in this situation is the rejection of test-type tasks and the use of tasks with “open” answers. If the task involves independent disclosure of a topic, writing a short essay, or expressing an opinion on a specific issue, students’ answers cannot be 100% identical. Cheating or “teamwork” will be immediately detected by the teacher.

At the same time there are numerous examples of effective practices for distance learning development. Having reviewed the experience of European countries (Great Britain, Latvia, Lithuania, Estonia, Norway, the Netherlands, Slovenia), it should be recognized that in these countries there are a number of programs aimed at improving the qualifications of teachers in terms of digital competence. The main focus of these programs is on the self-development of teachers and the improvement of their practical professional activities through their use of digital tools and the creation of a digital learning environment for students. It is important that teacher training programs exist both as separate projects supported by international structures and as special courses that teachers take in the post-graduate education system [6].

The European Commission launched the new Digital Education Action Plan for the year 2021 to 2027. Through this plan, the Commission’s objective is to “learn from the COVID-19 crisis and make education and training systems fit for the digital age”. Ursula Von der Leyen expressed the plan’s objective to “raise the quality and inclusiveness of education and training systems and the provision of digital skills for all during the digital and green transition”. The COVID-19 crisis has triggered a challenging transformation of educational systems and has highlighted

the great importance of education. Indeed, recognising it is more than just grades and a diploma [7].

Ukraine has to learn from the difficulties of introducing online education as well. The most effective education could be developed taking into account the experience of teachers during the pandemic. When creating further policy for the online education implementation, the voice of teachers should be listened to. In particular, among the main problems there were low level of teachers' IT skills, lack of interest in ICT use in teaching process, as well as insufficient capabilities of their institutions to technically meet modern requirements and technological development.

Important conclusions were reached by researchers from the Massachusetts Institute of Technology (USA), after surveying American teachers. In April-May 2021, scientists interviewed 57 teachers representing different specializations and forms of education. All teachers complained that they were not valued as partners in the development of educational policy during the pandemic. When asked to describe their experience during the pandemic in one word, teachers chose "disappointment" [3].

We cannot ignore the disadvantages of distance education from a medical point of view. A study conducted by the Aix En Provence University for students between 18 and 25 years old, showed that 41,1% of the respondents have declared not being able to keep their concentration for more than 1 hour straight, while 28,1% found it difficult to remain focused for more than 2 hours. In fact, the remaining focus appeared to be more challenging during online classes, especially due to a lack of human interactions between the teacher and students and between students. Indeed, 74,5% of the respondents affirmed to be interacting way less with other students than during in-person sessions [7].

Staying in front of a computer or smartphone monitor for 5–6 hours a day contradicts the recommendations of ophthalmologists, who recommend using electronic gadgets for no more than 4 hours a day, and ideally the duration of stay in front of a monitor should not exceed 2 hours. Psycho-emotional and physical condition are important factors as well. During long quarantine the usual rhythm and mode of the day is broken. Students are deprived of live communication, which also affects their mood, perception of information and cognitive activity [4, p. 331].

The isolation of students is a major drawback that can affect the quality of education. Isolation creates certain problems in communication, makes it difficult to complete tasks that require group work, and to get feedback. Feedback is one of the means of learning, competent and effective organization of which should increase the influence of the teacher on the student. The teacher's work should eliminate the impact of this shortcoming and ensure the effective work online. Therefore, the most important conclusion, in our opinion, is the necessity of educators training for the effective use of online learning tools, increasing their digital literacy in order to ensure quality learning in all conditions.

The role of the teacher still remains the key one for distance learning effectiveness. The technical competence of teachers and their attitude towards students can be critical factors in the success of distance education. The positive attitude of the teacher towards technology, the interactive style of learning when delivering lectures, to a large extent, influences the student's motivation within a distance course. That is why the characteristics of a teacher are largely determinative.

Conclusions. Both foreign and domestic experience has demonstrated the possibility for effective use of information technologies in the education process. Today, such technologies make it possible to quickly transfer information in any form and volume over any distance, provide access to various sources of information, organize joint telecommunications training projects that include developments from different countries, hold online conferences, etc.

One of major reasons for distance learning intensive development consists in its integrating ability. A University cannot concentrate all the world scientific and educational resources accumulated by mankind. Remote technologies allow providing access to information resources located in any region of the world. Thus, distance learning activates information resources distributed over different territories. This is the conceptual justification for distance learning development.

The other important advantage of distance education consists in the ability to reach a large number of people. During pandemic it gave an opportunity to organize study process while students had no possibilities to attend classes due to medical reasons. It also contributes to individualization of the educational process and professional training of specialists by drawing up individual plans for each student, systematic control and correction of the course of training is provided in all the leading educational institutions of the world.

It is important to note that the application of distance learning involves, first of all, a radical change in the types of communication and means of information transmission. There is a replacement of traditional interactions with telecommunication means, which deliver the bulk of the studied material to students and provide interactive communication between students and teachers in the educational process.

At the same time, the key factor, in our opinion, remains the provision of effective and prompt feedback, without which distance learning is transformed into a process of self-education. The teaching staff must have appropriate skills to implement remote technologies. The teacher does not withdraw from the educational process. On the contrary, the role of the teacher, the significance of his methodical preparation, is becoming crucially important.

References:

1. Дистанційне навчання – через портал «Дія. Цифрова освіта». *LexInform. Юридичні новини України* : веб-сайт. URL: https://lexinform.com.ua/zakonodavstvo/dystantsijne-navchannya-cherez-portal-diya-tsyfrova-osvita/ (дата звернення: 24.02.2023).
2. Особливості дистанційного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. *Національна академія педагогічних наук України:* веб-сайт. URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2243/ (дата звернення: 24.02.2023).
3. Розчарування: так описують досвід дистанційного викладання американські вчителі. *Освіторія* : веб-сайт. URL: https://osvitoria.media/ru/experience/rozcharuvannya-tak-opysuyut-dosvid-dystantsijnogo-vykladannya-amerykanski-vchyteli-2/ (дата звернення: 24.02.2023).
4. Янковець А., Янковець О. Особливості проведення онлайн занять з іноземної мови із застосуванням сервера ZOOM в умовах дистанційного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 4 (23). С. 327-339.
5. 10 Online Education Trends: 2023 Predictions, Reports & Data. *Research.com:* website. URL: https://research.com/education/online-education-statistics (access date: 24.02.2023).
6. European experience of the teachers' digital competence development in the context of modern educational reforms. / O. Hrytsentchuk et al. *Information Technologies and Learning Tools.* 2018. Vol. 65 No. 3. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v65i3.2387 (access date: 24.02.2023).
7. Irien L. Online education in times of COVID-19 – a challenging transition for European countries. 2021. *E-Eyes on Europe* : website. URL: https://www.eyes-on-europe.eu/online-education-in-times-of-covid-19-a-challenging-transition-for-european-countries/ (access date: 24.02.2023).
8. Sustainability and distance learning: a diverse European experience? / S. Bell et al. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.* Volume 32, 2017 – Issue 2. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680513.2017.1319638 (access date: 24.02.2023).
9. World Internet usage and population statistics. 2023 Year Estimates. *Internet World Stats.* Website : URL: https://www.internetworldstats.com/stats.htm (access date: 24.02.2023).

Маєв А. П., Насакіна С. В. Сучасні виклики дистанційної освіти: зарубіжний досвід для України

Статтю присвячено аналізу застосування дистанційних технологій у сфері освіти з урахуванням досвіду, отриманого під час пандемії COVID-19 у 2020–2022 роках. Розглянуто можливості, що відкриваються завдяки дистанційним технологіям в контексті доступу до більшої кількості ресурсів та охоплення більш широкої аудиторії; визначено передумови для успішного використання дистанційної освіти та запровадження нових підходів до організації навчального процесу; проаналізовано найкращі практики застосування дистанційної освіти в світі.

В контексті доступності освітніх ресурсів досліджено розвиток використання мережі Інтернет, яка відіграє особливу роль у зміні обліку освіти, надаючи широкий спектр можливостей. Віртуальне середовище дозволяє проводити синхронну та асинхронну підготовку студентів, надаючи інструменти для створення та отримання навчальних матеріалів, проведення оцінювання та зворотного зв'язку. Висвітлено сучасні тенденції розширення доступу до глобальної мережі у різних країнах, що є одним з факторів для успішного розвитку дистанційної освіти.

Розглянуто досвід іноземних закладів освіти щодо вирішення проблем, які виникли під час переходу до онлайн навчання в період пандемії COVID-19. Відзначено, що негативні тенденції та розчарування від використання дистанційного навчання пов'язані, насамперед, зі слабкою підготовкою усіх учасників навчального процесу для застосування дистанційних технологій. В той же час, країни, які розвивали дистанційні технології до карантинних обмежень та мали більш високий рівень цифрової грамотності населення, здійснили перехід на онлайн навчання більше ефективно.

Досліджено негативні наслідки тривалого використання винятково онлайн технологій для усіх учасників навчального процесу, зокрема, медичні та психологічні фактори.

Відзначено необхідність обов'язкового зворотного зв'язку під час здійснення онлайн навчання, відсутність якого перетворює цей процес на самоосвіту. Наголошено на важливій ролі викладача, який не відсторонюється від навчального процесу, а має опанувати нові навички необхідні для ефективного застосування онлайн технологій.

Окреслено конкретні кроки щодо підвищення обізнаності викладачів у сфері цифрових освітніх технологій та напрями подальшого розвитку дистанційної освіти в Україні.

Ключові слова: *дистанційна освіта, цифрові технології, онлайн навчання, зарубіжний досвід, освітній процес.*

УДК 373.3.091.21-056.26
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.35

В. Д. Мелаш
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

С. М. Дубяга
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

А. Б. Варениченко
кандидат педагогічних наук, асистент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ: КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Статтю присвячено пошуку ефективних методів та форм організації інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти. Проаналізовано літературу з виокремленої проблеми, що дає можливість зробити висновок про те, що думки науковців позначені суперечливістю щодо того, які найефективніші методи та форми створення сприятливих умов для підготовки майбутніх вчителів початкової школи, корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що актуалізує розроблення та пошуку сприятливих умов для забезпечення найбільш ефективно-доцільного освітнього процесу. На нашу думку, ключовим аспектом інклюзивного навчання є необхідність якісної підготовки майбутніх педагогів, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог), які працюватимуть у системі інклюзивної освіти і надаватимуть широкий спектр освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в початкових класах. Адже успішна професійна співпраця різних типів команд різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища повинна базуватися на принципах інклюзивної освіти та загальнодидактичних принципах навчання. Зазначені аспекти прослідковуються у низці нормативно-правових документів (Закон України «Про повну загальну середню освіту», Закон України «Про освіту» і т.д.). Проаналізовано особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу (вчитель-логопед та вчитель-дефектолог): основні структурні компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда, пріоритетні завдання логопедичної роботи, напрямки роботи вчителя – логопеда, первинна діагностика, корекційний напрямок, аналітичний напрямок, консультативно-просвітницький напрямок, документація). Результатом взаємної роботи науково-педагогічних працівників кафедри початкової і спеціальної освіти, здобувачів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та фахівців закладу загальної-середньої освіти було проведено круглий-стіл, під час якого всі учасники заходу мали змогу ознайомитись з особливостями роботи корекційних педагогів, організацією інклюзивного освітнього середовища закладу загальної-середньої освіти, умовами професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Ключові слова: *підготовка майбутнього вчителя, молодші школярі, команда психолого-педагогічного супроводу, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, інклюзивне освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір перебуває в стадії постійного розвитку, вдосконалення та пошуку оптимальних умов організації всієї системи навчання, з огляду на війну в країні. Одна з задач освіти, на сьогоднішній момент – задовольняти потреби модернізованого демократичного суспільства. Згідно зі статтею 24 Конвенції ООН про права людей з особливими освітніми потребами: «держави-учасниці визнають право осіб з особливими освітніми потребами на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя» [1].

Реалізацію цього права на новому рівні було забезпечено прийняттям нового Закону України «Про освіту». Згідно якого, інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Перед державою, як гарантом забезпечення реалізації прав громадян, постало

© Мелаш В. Д., Дубяга С. М., Варениченко А. Б., 2023

завдання якісного надання послуг в інклюзивному освітньому просторі. Основною умовою реалізації поставлених задач була підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі інклюзивної освіти [2].

Нами було виявлено, що більшість педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти набувають досвіду під час практичної діяльності. Саме застосування набутих знань на практиці дає найбільш ефективні результати.

Згідно з Законом України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, фахівець та команда психолого-педагогічного супроводу має знати та розуміти специфіку порушень, наявних у дитини. Для цього, перед початком освітньої діяльності відбувається аналіз та ознайомлення з висновком інклюзивно-ресурсного центру та самостійно, на основі власних спостережень та методичної літератури, визначити основні особливості дитини [7, с. 69]. На основі аналізу зібраних даних команда психолого-педагогічного супроводу (далі КППС) складає програму індивідуального розвитку. Індивідуальна програма розвитку (далі ІПР) – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання.

За оновленими вимогами, ІПР складається на основі досягнень, наявних знань, умінь та сильних сторін дитини, які в ході подальшої роботи будуть удосконалені та закріплені, завдяки правильно організованій роботі КППС.

Слід пам'ятати, що в обов'язки команди психолого-педагогічного супроводу входить не лише забезпечення індивідуального підходу під час навчання учнів з особливими освітніми потребами (далі ООП) [6, с. 67]. Фахівці повинні: забезпечувати єдність навчання, виховання та розвитку учнів; володіти навичками домедичної допомоги дітям; дотримуватися принципу конфіденційності стосовно стану здоров'я та іншої особистої інформації про дітей у школі; допомагати у навчанні не лише дитині з ООП, а усім іншим учням класу; брати участь у розбудові інклюзивного навчання разом з іншими вчителями школи; може організовувати спільно з учителем освітній процес за допомогою засобів дистанційного навчання; забезпечувати комунікацію школи та батьків учнів з ООП [3, 4]. КППС має вміло використовувати власні спостереження. На основі спостережень за дитиною, педагоги добирають методи, прийоми, матеріали та інше забезпечення, яке, на їх думку, буде сприяти найбільш ефективному засвоєнню та розвитку знань, умінь та навичок дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вдосконалення розвитку інклюзивної освіти висвітлено у працях науковців та практиків: С. Альохіної, І. Білозерської, Л. Будяк, Т. Дегтяренко, В. Засенка, С. Єфімової, А. Колупаєвої, І. Кузави, З. Ленів, С. Литовченко, М. Малофєєва, Н. Назарової, Ю. Найди, Т. Сак, М. Сварника, М. Семаго, Н. Семаго, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Федоренко, Л. Шипіциної. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання, окремі її теоретичні та практичні аспекти розглядали: Н. Бурикіна, Т. Дегтяренко, В. Засенко, Т. Зубарєва, А. Колупаєва, Г. Косарева, О. Кузьміна, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, О. Мельник, Т. Пантюк, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, М. Супрун, Є. Самарцева, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Черкасова, Л. Черніченко та інші.

Мета статті – закріплення психолого-педагогічних знань майбутніх учителів початкової школи, формування відповідних умінь і навичок, світоглядних позицій до роботи в середовищі інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Перед початковою школою, яка відіграє вирішальну роль у прищепленні дітям почуття відповідальності, гідності та поваги, стоять завдання: викликати в дітей емоції, виховувати їх, прищеплювати відчуття співпереживання до оточуючих, прагнення проявити свої почуття у правильних формах, формувати в молодших школярів культуру; надавати право та реалізовувати інклюзивне навчання. Але, наразі переважає низький рівень готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення інклюзивного навчання [8, с. 11]. Причинами цього визначено: недостатню увагу до інклюзивної освіти; слабку орієнтацію змісту освіти, відсутність сформованої команди психолого-педагогічного супроводу, виокремлення умов реалізації інклюзивного освітнього середовища на сучасному етапі становлення країни, спецсемінарів, спрямованих на підготовку майбутніх вчителів початкової школи, корекційних педагогів до формування професійних компетентностей у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; відсутність науково-обґрунтованих методичних рекомендацій.

Постає нагальним завдання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до організації інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти. 14 лютого 2023 р. був проведений круглий стіл на тему: «Робота команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти: особливості роботи логопеда та дефектолога» для здобувачів вищої освіти

Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (І курсу (СТН) 822-с група, 220-с група, 221/1-с група, 222/1-с група спеціальність 013 Початкова освіта).

Майбутні педагоги доєдналися до прямого ефіру в Zoom з метою ознайомлення з особливостями організації роботи корекційних педагогів.

На онлайн зустріч були запрошені:

– заступник директора з навчально-виховної роботи та корекційні педагоги (логопед, дефектолог) Мелітопольської гімназії Мелітопольської міської ради Запорізької області);

– доцент, завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти Дубяга С.М.;

– доцент кафедри початкової і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Мелаш В.Д., керівник студентської наукової лабораторії «Екологічна освіта для сталого розвитку»;

– старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Варениченко А.Б., керівник студентського наукового гуртка «Ерудит».

Під час установчої конференції здобувачі вищої освіти мали змогу ознайомитись з наступними темами:

1. виклики в початковій школі під час війни;
2. організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти;
3. умови якісного інклюзивного навчання (визначення особливих освітніх потреб дитини, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, створення інклюзивного освітнього середовища, надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, забезпечення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку, здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків);
4. Законодавчо-нормативна база вчителя початкової школи:

– Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80.#Text [5];

– Закон України «Про освіту» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text;

– Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 15.09.2021 № 957 (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text);

– Команда психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН від 08.06.2018 № 609 (https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text)

5. Особливості роботи асистента дитини та вчителя:

– Закон України «Про повну загальну середню освіту» с. 26.п.7 (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226). (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text);

– Лист МОН «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» 25.09.2012 № 1/9-675 (https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text)

6. Робота логопеда в закладі загальної середньої освіти:

Основні структурні компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда:

– Діагностична діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення);

– складання індивідуальних корекційних планів роботи з кожною дитиною;

– визначення доцільних форм взаємодії з дитиною, видів;

– корекційно-розвивальна робота;

Пріоритетні завдання логопедичної роботи:

– подолання порушень усного і писемного мовлення;

– розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо);

– формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мови, зв'язного мовлення;

– формування комунікативних умінь;

Напрямки роботи вчителя – логопеда

– Діагностична діяльність упродовж навчального року має на меті вирішення різних завдань, і тому, в залежності від етапу роботи ми вирізняємо: первинну діагностику, динамічне спостереження, етапну діагностику та поточне діагностування.

Первинна діагностика

– Метою цього етапу роботи є визначення рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів, причин та механізмів мовленнєвих недоліків. Первинна діагностика відбувається протягом усього вересня. На цьому етапі заповнюється логопедична карта.

– Етапна діагностика.

– Поточна діагностика.

Корекційний напрямок

– Корекційна направленість роботи являє собою систему корекційного впливу на мовну та навчально-пізнавальну діяльність дитини із мовленнєвими вадами. У залежності від структури

мовленнєвого дефекта та ступеню його прояву будується змістовий напрямок корекційної роботи.

Аналітичний напрямок

– Аналітичний напрямок передбачає аналіз впливу корекційної роботи на мовленнєвий розвиток учня, його оцінку, забезпечення взаємодії між фахівцями.

Консультативно-просвітницький напрямок

– Консультативно-просвітницький напрямок роботи проводиться для надання допомоги батькам, вчителям і адміністрації шкіл з питань усунення існуючих мовленнєвих недоліків учнів-логопатів та попередження вторинних порушень (читання та письма), які заважають учню повноцінно опанувати учбовим матеріалом в межах шкільної програми навчання.

Документація

– карта мовленнєвого розвитку на кожну дитину;

– календарно-тематичне планування;

– конспект занять (підгрупових, індивідуальних);

– витяг з протоколів пмпк на кожну дитину;

– графік роботи та розклад занять, затверджений керівником;

– журнал обліку відвідування занять;

– індивідуальні зошити дітей для домашнього завдання;

– звіт за результатами корекційно-розвиткової роботи з учнем за навчальний рік.

7. Робота дефектолога в закладі загальної середньої освіти.

Наступним етапом проведення заходів були презентації результатів наукових робіт за напрямом практико-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця:

- Огнева Ю. – здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 01 Спеціальна освіта (Логопедія) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Доповідь на тему: «Казкотерапія в роботі логопеда»;
- Ковальчук І. – здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Доповідь на тему: «Логопедична робота з подолання фонетичних помилок у дітей молодшого шкільного віку»;
- Гончаренко О. – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Доповідь на тему: «Дислексія: практичні поради щодо розробок ігор та вправ».

Також, на заході корекційні педагоги продемонстрували власні авторські дидактичні розробки:

– картки: склади слово із букв; з'єднай малюнок і букву, з якої починається його назва; прочитай слова «задом наперед» і з'єднай з відповідним малюнком; «Вчуся грамотно писати»;

– логопедична гра «Погодуй песика», дидактична гра «Добери потрібну голосну літеру!»;

– альбом з автоматизації звука [Р] (підбір необхідних малюнків, для ефективної автоматизації звуків);

– розвиваючі ігри на липучках (гра для навчання читанню односкладних слів, гра для диференціації Р-Л).

Наступним етапом заходу стала презентація здобувачів вищої освіти, членів студентського наукового гуртка «Ерудит» на тему: «Інклюзивне навчання: основні вектори НУШ», яка включала розкриття наступних питань: асистент вчителя та асистент учня в початковій школі, ефективні методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу, співпраця команди супроводу та батьків дитини з особливими освітніми потребами, особливості співпраці з Інклюзивно-ресурсними центрами.

Закінчилось проведення заходу обговоренням актуальних проблем сьогодення, здобувачі вищої освіти мали змогу висловили свої враження від проведеного онлайн зустріч.

Висновки і пропозиції. Виходячи з всього вищезазначеного, постає актуальним реалізація стратегії інклюзивного навчання, в основі якого лежить створення та вдосконалення роботи навчальних закладів, що враховують інтереси дітей з особливими освітніми потребами і забезпечують безпечний, вільний від соціальних бар'єрів та ефективний простір навчання для всіх.

Організація інклюзивного навчання, що наразі набирає обертів на сучасному етапі розвитку освіти, резонує з демократичними процесами у суспільстві і створюють реальні умови доступності освіти для всіх і розвитку загальної освіти з урахуванням різних особливостей психофізичного розвитку

дітей. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен, передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і забезпечення соціалізації і самореалізації їх, на рівні з іншими учнями. Основною умовою реалізації цього феномена є необхідність підготовки компетентних педагогічних фахівців для створення умов інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Науково-педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти долучаються до організації та проведення різних заходів із залученням вчителів-практиків, корекційних педагогів для формування професійної компететності майбутніх фахівців із зазначеної тематики. Подальші розробки лежать в площині професійної готовності майбутніх вчителів початкової школи до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст. 226). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (Дата звернення: 21.01.2023)
2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (Дата звернення: 24.02.2023)
3. Інклюзивне навчання. Офіційний портал Міністерства освіти та науки України URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya. (Дата звернення: 11.01.2023)
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів), ООН від 13.12.2006 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (Дата звернення: 13.01.2023)
5. Міністерства освіти і науки України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020-2021 н.р. від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495 URL:https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2020/09/1_9-495.pdf (Дата звернення: 11.01.2023)
6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи. К.: Освіта-Центр+, 2018. 240 с.
7. Шевченко Ю., Дубяга С. Формування в учнів початкової школи толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. *Серія: Педагогіка* (1 (28)). (2022), с. 69-74.
8. Чорнобой Е., Красюкова-Еннз О. «Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта». К.: Паливода А. В., 2012. 32 с.

Melash V., Dubiaha S., Varenychenko A. Organization of inclusive education in primary classes: team of psychological and pedagogical support

The article is devoted to the search for effective methods and forms of organizing an inclusive environment in general secondary education institutions. The literature on the isolated problem is analyzed, which makes it possible to conclude that the opinions of scientists are marked by contradictions regarding what are the most effective methods and forms of creating favorable conditions for training future primary school teachers, correctional teachers to work with children with special educational needs, which actualizes development and search for favorable conditions to ensure the most effective and expedient educational process. In our opinion, a key aspect of inclusive education is the need for high-quality training of future teachers, specialists of the team of psychological and pedagogical support (speech-speech teacher, special education teacher), who will work in the system of inclusive education and provide a wide range of educational services to children with special educational needs in primary classes After all, successful professional cooperation of various types of teams of multidisciplinary specialists in the conditions of an inclusive educational environment should be based on the principles of inclusive education and general didactic principles of learning. The specified aspects are followed in a number of regulatory and legal documents (Law of Ukraine «On Comprehensive General Secondary Education», Law of Ukraine «On Education», etc.). The peculiarities of the work of the team of psychological and pedagogical support (teacher-speech therapist and teacher-defectologist) were analyzed: the main structural components of the professional activity of the teacher-speech therapist, priority tasks of speech therapy work, areas of work of the teacher-speech therapist, primary diagnosis, correctional direction, analytical direction, advisory and educational direction, documentation). The result of the mutual work of scientific and pedagogical workers of the department of primary and special education, winners A round table was held by Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University and specialists of the general-secondary education institution, during which all the participants of the event had the opportunity to familiarize themselves with the peculiarities of the work of correctional teachers, the organization of the inclusive educational environment of the general-secondary education institution, the conditions of professional training of future teachers elementary school.

Key words: *training of a future teacher, primary school children, a team of psychological and pedagogical support, a speech therapist, a special education teacher, an inclusive educational environment.*

УДК 378.147.091:78.071.4-051]:398.8
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.36

М. А. Михаськова
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки
та методики музичної освіти
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлюється роль українського музичного фольклору в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Автором акцентується увага на принципах і завданнях нормативних документів України, зорієнтованих на охоплення кращих здобутків національної культури і духовної спадщини. Зазначається, що дієвим підходом для забезпечення в педагогічній діяльності ознайомлення з найбільш цінними зразками музичного фольклору України, є культурологічний. У статті пропонується визнати одним із провідних принципів професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів принцип національної спрямованості. Одним із завдань пропонованої публікації є визначення освітніх компонентів («Музичний фольклор України», «Історія української музики» та інших), компетентностей, фахових знань і умінь професійної підготовки відповідно до освітньо-професійної програми навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Для розширення практичного досвіду до програм фахових дисциплін пропонується ввести зразки народної музичної творчості та сучасні обробки українських пісень. Окремим блоком публікації є опис інноваційних методів («карусель», «робота в малих групах», «акваріум», «мікрофон», метод проєктів) подачі навчального матеріалу в межах освітнього компонента «Музичний фольклор України». Автор приходить до висновку, що використання інтерактивних методів ознайомлення з українською музичною народною творчістю у професійній діяльності дозволяє здобувачам вищої освіти підвищити мотивацію до навчання; розвиває критичне мислення та комунікативні навички; формує уміння працювати у різноманітних групах, виконувати соціальні ролі; орієнтуватися в інформаційному просторі; застосувати знання на практиці; створює позитивну атмосферу творчого пошуку. Окреслено, що ознайомлення із національною спадщиною здійснюється як на аудиторних заняттях, так і під час науково-практичних конференцій, у творчих гуртках, майстер-класах тощо.

Ключові слова: *український музичний фольклор, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, культурологічний підхід, принцип національної визначеності, інноваційні методи навчання.*

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта України керується державними нормативними документами, які забезпечують створення належних правових та організаційно-правових умов для виконання закладами освіти вимог законів України щодо забезпечення якості освіти майбутніх педагогів-музикантів [5, с. 125]. Її модернізація спрямована на якісне покращання навчального процесу і відображається в змісті освіти, в удосконаленні музично-освітніх систем, складових музичного навчання, музично-освітніх технологій, методичних розробок. Серед цих документів є Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [9] та Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України [2]. Ними визначається, що одним із основних завдань освіти є «створення умов для популяризації кращих здобутків національної культурної і духовної спадщини, героїчного минулого і сучасного українського народу, підтримки професійної й самодіяльної творчості» [2, с. 8]. Саме тому основу професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів складає культурологічний підхід, який забезпечує відбір найбільш цінних зразків суспільної культури для особистої педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках останніх років українськими педагогами-музикантами акцентується увага на культурологічному підході в освіті (О. Ростовський, Г. Тарасенко, В. Чайка, В. Черкасов) та національній визначеності музичної підготовки (Г. Падалка, А. Козир, О. Щолокова). Однак нашу увагу привернула лінія реалізації цих ідей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та модернізація методів подачі навчального матеріалу в процесі викладання освітнього компонента «Музичний фольклор України».

Мета статті – окреслити ключовий підхід, принцип, освітні компоненти, компетентності, завдання та інноваційні методи вивчення українського музичного фольклору в програмі навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва.

© Михаськова М. А., 2023

Головною метою цієї роботи є розкриття основних орієнтирів вивчення української народної музичної творчості в професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України зазначається, що «Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді. Вони уже ввійшли до освітнього і загальновиховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери» [2, с. 7]. Беручи за основу принцип національної спрямованості та історичної і соціальної пам'яті, ми орієнтуємо навчальний процес на виховання поваги і цікавості до культури, історії, традицій; на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворення її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності [2, с. 7].

Реалізовує відбір найбільш цінних зразків суспільної культури для власної педагогічної діяльності, зв'язок професійно-педагогічної культури з цінностями людства саме культурологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Він включає філософське вчення про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрям і вмотивованість людського життя, діяльності, вчинків [5, с. 66–67].

На думку українського вченого-педагога В. Черкасова, українська музична культура, яка, з одного боку, зберігає духовне начало та самобутність, а з другого прагне до єдності з іншими культурами, активно рухається у світовий культурний простір, який охоплює культурне надбання людства й сприяє взаємозбагаченню національних музичних культур [12, с. 15]. Акцентуючи увагу на національній визначеності музичної освіти, слід згадати слова Г. Падалки: «залучаючи учнів до художнього розвитку в царині національного музичного мистецтва, учитель має змогу через генетично рідне, знайоме підводити учня до розкодування, дешифровки образного змісту твору. Використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння музичному розвитку учня, його здатності глибше і повніше сприймати художні образи» [7, с. 27].

Цю думку цілком підтримав О. Ростовський і в узагальненому вигляді описав суть концепції музичної освіти здобувачів освіти ЗЗСО, яка полягає у «ставленні до музичного фольклору як до невід'ємної частини духовного життя українського народу; у визнанні провідної ролі фольклору в музичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва» [8, с. 178–179]. Учені акцентували увагу на необхідності національної визначеності програм музичної підготовки здобувачів освіти ЗЗСО, але забезпечити таку освіту покликані майбутні вчителі музичного мистецтва. Саме тому цей елемент підкріплений змістом фахових дисциплін («Музичний фольклор України», «Історія української музики» тощо), покликаних розкрити красу національного музичного мистецтва [5, с. 184].

У педагогічній освіті наголошується на необхідності формування національно-культурної ідентичності фахівців та використанні української етнопедагогіки у процесі професійної підготовки [11; 13; 5, с. 178–179] Дослідниця Г. Тарасенко визнає, що саме культурологічний підхід зможе об'єднати освітні інтеграційні процеси, які виникають у сучасній освіті. Саме завдяки мистецьким образам можуть утворитися ланцюжки асоціацій, які в майбутньому утворять цілісну картину світу [10, с. 4].

У навчально-методичній, концертно-виконавській, музично-просвітницькій, дослідницько-пошуковій діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва орієнтуються на стратегії розвитку вітчизняної музичної освіти, використовують у навчальному процесі найкращі зразки музичної культури України та ідеї педагогів-практиків. Отже, одним із принципів реалізації професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на нашу думку, є принцип національної спрямованості професійної підготовки. Він враховує відтворення всесвіту української духовності в цілісності світоглядно-ментальної традиції світу [5, с. 190].

Реалізація культурологічного підходу можлива у процесі викладання фахових дисциплін відповідно до освітньо-професійної програми. Наприклад, програма навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва (першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії пропонує такі цикли: загальної підготовки; професійної підготовки; дисциплін за вибором студента. Цикл професійної підготовки включає вивчення нормативних освітніх компонентів: «Історія та теорія музики», «Музично-педагогічні студії», «Основи диригування та вокально-хорової майстерності» «Музичне виконавство». Цикл дисциплін за вибором здобувача освіти складається з таких пред-

метів: «Музична психологія», «Арт-психологія», «Диригентська практика», «Звуковий дизайн», «Комп'ютерне аранжування», «Музичний фольклор України» та інші. Перелік вибіркових дисциплін у закладах вищої освіти постійно оновлюється, оскільки викладачі слідкують за вимогами практики та потребами ринку праці.

В освітньо-професійних програмах закладів вищої освіти описуються інтегральна, загальні та фахові компетентності, які реалізуються в навчально-методичному забезпеченні та робочих планах освітніх компонентів. Зокрема, знання базових основ української та світової культури і мистецтва, що сприяє «розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній» та соціальній діяльності» [4, с. 36; 5, 136–137] входять до загальнонаукових компетентностей. Вони передбачають здатність засвоювати і реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації, дозволяють об'єктивно аналізувати, оцінювати та пояснювати феномен культури і релігії, орієнтуватися у полікультурному середовищі, шляхом самоосвіти збагачувати власну духовну культуру [4; 5, с. 137–138].

У межах професійної діяльності майбутні учителі музичного мистецтва отримують досвід залучення здобувачів освіти до участі в музичних лекторіях, вчаться підтримувати інтерес і любов до дитячих театральних вистав, концертів самодіяльності: визначати необхідні музичні заходи масових форм та гурткової роботи; продумувати їх взаємозв'язок, визначати час і кількість виступів, залучати учасників навчального процесу; вчаться організовувати роботу та виступати з фольклорним колективом, узгоджуючи свій репертуар з темою певного народного свята. Ці уміння формуються в процесі засвоєння курсів «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Музичний фольклор України» та під час проходження різних видів педагогічної практики [5, с. 153].

Цикл предметів музично-теоретичної підготовки («Сольфеджіо», «Елементарна теорія музики», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Поліфонія» тощо) забезпечує засвоєння знань із гармонії, розвиток умінь підбору на слух музичного супроводу, акомпанементу та імпровізації, читання нот з листа, транспонування музичних творів, різних форм гомофонної та поліфонічної фактури, жанрів музичного фольклору, історичних умов їхнього виникнення, умінь змістовно, образно та логічно доводити свою думку. Обізнаність фахівців із українською та світовою культурою й мистецтвом, творчі здібності дають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва вивчати та аналізувати специфіку фольклору, функціональні засади історії музичного мистецтва [5, с. 155–156].

Визначенню специфіки музичного фольклору як виду мистецтва та його провідних жанрів допомагає набута інформація в умовах аудиторних занять із «Історії зарубіжної музики», «Історії української музики» та «Аналізу музичних форм»[5, с. 157]. Цикл предметів виконавського спрямування забезпечує уміння складати календарні плани діяльності гуртків художньої самодіяльності в умовах групових занять оркестрових колективів та функціонування студій навчання гри на одному з музичних інструментів (фортепіано, баян, бандура, гітара та ін.), віддаючи пріоритет у доборі навчального репертуару доробку української народної та композиторської школи як вагомому компоненту всесвітнього мистецтва [5, с. 260]. Для розширення слухового досвіду до програм фахових дисциплін внесено високохудожні фольклорні, сучасні та класичні музичні твори, поєднані із літературними та візуальними творами, хореографією, імпровізацією.

Широке змістове наповнення курсів професійної підготовки і обмеженість часу на їх вивчення спонукають викладачів обирати зі змісту предмета основні теми, які найповніше (в комплексі засобів) розкривають сенс мистецтва та музично-педагогічної діяльності і сприяють розумінню та осягненню змісту професії. Враховуючи, що обсяг аудиторного часу на вивчення кожної дисципліни регламентується навчальним планом і є обмеженим, викладачі обирають теми, які розкривають базові основи дисципліни [5, с. 295]. А оскільки у межах музичного мистецтва закладений внутрішній комплекс, який полягає у синтетичній природі самої музики, у різноманітності її стилів і жанрів, засобів музичної виразності, ми можемо здійснити комплексне об'єднання в освітньому компоненті «Історія та теорія музики» дисциплін «Історії зарубіжної музики», «Історії української музики», «Сучасного музичного мистецтва», «Музичного фольклору України». Наприклад, інтегральна тема «Місце курсу «Історія музики» серед дисциплін спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)» розкриває особливості розвитку музичної культури від часів античності, часів Русі-України до епохи Відродження; подає характеристику фольклору та його жанрів; розкриває значення культової та світської музики в розвитку музичних культур різних регіонів та країн; подає періодизацію історії світової професійної музики.

Осучасненню подачі навчального матеріалу щодо української музичної спадщини сприяє використання сучасних методів навчання. Під час лекційних, практичних, лабораторних занять можуть використовуватися інноваційні методи і прийоми. Наприклад, метод «карусель» активно

застосовується під час занять із освітнього компонента «Музичний фольклор України». Здобувачі вищої освіти утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу: для дискусії, або для обміну інформацією [1; 6, с. 49]. Пропонується такі завдання: розповісти один одному, що було цікавого на занятті; задати заплановані питання (наприклад, назвати цикли календарно-обрядового фольклору) тощо. Учасники готують питання із заданої теми, наприклад: «Дитячий фольклор. Народні колискові пісні. Витоки колискових пісень», «Побутовий фольклор. Лірично-побутові пісні. Родинно-побутові пісні», «Особливості Купальського свята на Поділлі» тощо.

Застосовування методу «робота в малих групах» під час групових занять передбачає самостійну театралізацію пісні (наприклад: «Подоляночка», «Коза» тощо), складання композиції танцю (наприклад: «Кривий танець», «Мак», «Питалася мати дочки» тощо), ритмічних вправ, озвучення музичної казки. Корисним є створення музично-методичних композицій узагальнюючого характеру: «Обряди колядування, щедрування», «Весняні ігри», «Обряд «завивання берези», водіння «тополі»», «Весілля», «Виражальність і зображальність в українській народній музиці», «Героїка в музиці українського народу», «Ліричні сторінки музичної творчості України», «Добрі і злі казкові герої в дитячому фольклорі», «Використання музичного фольклору в різних формах роботи на уроці музичного мистецтва» тощо.

Метод «акваріум» застосовується під час обговорення питань, як-от: «Моє ставлення до українського фольклору»; «Які форми осучаснення української народної музики я приймаю»; «Чому потрібно використовувати українські народні пісні на уроках» тощо. Здобувачі вищої освіти в процесі бесіди аргументують свою позицію та доводять свої думки за допомогою прикладів. Можна також використовувати узагальнені запитання типу: «Чи погоджуєтесь Ви з думкою групи, яка висловилась?»; «Чи була ця думка достатньо аргументованою»; «Який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим» тощо [6, с. 50].

Під час занять із дисципліни «Музичний фольклор України» можна з'ясувати особливості різних жанрів і їх застосування у живому спілкуванні за допомогою методу «мікрофон». Наприклад, висловлюються думки стосовно тези: «Пісні літературного походження – це народна творчість чи авторська?», «Чи відображається в лірично-побутовому фольклорі психологія і мораль народу?» тощо.

Для продовження думки на зразок: «Можна зробити такий висновок…», «Я зрозумів, що…», «Під час сьогоднішнього заняття я удосконалив свої вміння…», «Під час сьогоднішнього заняття найважливішим відкриттям було…» та інші використовується метод «Незакінчені речення». Обговорюючи прослухані музичні твори під час занять, ми використовуємо речення типу: «Цей твір навчив мене…»; «Мені найбільше подобається пісня …, тому що …» та ін. [5, с. 309].

Метод проєктів передбачає розвиток пізнавальних і творчих навичок фахівців, «умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити» [3, с. 1]. Ці матеріали створюються учасниками навчального процесу з використанням комп'ютерних технологій (засобів створення мультимедійних комп'ютерних презентацій, текстового та графічного процесорів, табличного процесора, комп'ютерних програм для створення публікацій і веб-сайтів, здійснення пошуку інформації в Інтернеті, роботи з електронною поштою тощо). Прикладом застосування методу в процесі засвоєння предмета «Історія української музики» може бути розробка комп'ютерних презентацій про життєвий та творчий шлях композиторів від часів Русі-України до XX ст. [1, с. 111–112].

Для виконання проєктів із дисципліни «Музичний фольклор України» використовуються такі теми: «Збирачі музичного фольклору на Поділлі – Настя Присяжнюк, Явдоха Зуїха, Гнат Танцюра»; «Мої улюблені народні пісні»; «Наші улюблені весільні пісні». Доцільно пропонувати здобувачам вищої освіти розробити план-сценарій позаурочного навчального (музичний лекторій) та виховного заходу (концерт тощо) з використанням українського музичного фольклору. Результати проєктних робіт оформлюються у вигляді афіш, запрошень на тематичний концерт тощо.

Під час навчання здобувачі вищої освіти залучаються до вивчення передового педагогічного досвіду; участі у творчих групах або гуртках; відвідування методичних об'єднань (для здійснення обміну досвідом); участі у науково-практичних конференціях, психолого-педагогічних семінарах, майстер-класах, педагогічних читаннях (ознайомлення з педагогічними інноваціями та поширення педагогічного досвіду); відкритих уроків (демонстрація досвіду); панорам педагогічних досягнень (із метою пропагування творчих заходів); педагогічних виставок (ознайомлення з досягненнями колективу) [5, с. 313].

Використання інтерактивних методів ознайомлення з українською музичною народною творчістю у професійній діяльності дозволяє здобувачам вищої освіти підвищити мотивацію до навчання; розвиває критичне мислення та комунікативні навички; формує уміння працювати у різноманітних групах, виконувати соціальні ролі; орієнтуватися в інформаційному просторі; застосувати знання на практиці; створює позитивну атмосферу творчого пошуку.

Висновки і пропозиції. Отже, орієнтація вищої музично-педагогічної освіти України на засвоєння кращих зразків народної музичної творчості є основним завданням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. В основі цього процесу лежить культурологічний підхід, який реалізовується завдяки принципу національної спрямованості на фахових заняттях музично-теоретичної, виконавської та методичної підготовки. Базові відомості з феномена народної культури прослідковуються в освітньо-професійній програмі підготовки та описуються в загальних та фахових компетентностях, знаннях і уміннях, необхідних майбутнім учителям. Серед широкого кола освітніх компонентів підготовки ключовими виступають «Музичний фольклор України», «Історія української музики», а також дисципліни теоретичного і виконавського циклів. Використання інноваційних методів («карусель», «робота в малих групах», «акваріум», «мікрофон», метод проєктів) подачі навчального матеріалу дозволить модернізувати освітній процес та створить додатковий інтерес до української музичної народної творчості.

Список використаної літератури:

1. Інтерактивні методи навчання: теорія і практика впровадження. URL: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-103F1AF92B958 (дата звернення 25.01.2018).
2. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України URL: https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/62a/042/1e2/62a0421e24258666156501.pdf (дата звернення 19.01.2023)
3. Метод проектів як технологія навчання. URL: http://pidruchniki.com/11570718/informatika/metod_proektiv_tehnologiya_navchannya (дата звернення 25.01.2018).
4. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. Київ, 2013. 90 с. URL: http://www.zoology.dp.ua/wp-content/downloads/NMK/Metodica.doc (дата звернення 3.01.2019).
5. Михаськова М.А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2020. 556 с.
6. Михаськова М. А. Застосування інтерактивних методів навчання в індивідуально-дослідних навчальних завданнях у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя].* Сер.: Психолого-педагогічні наук. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 1. С. 109–113.
7. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки.* Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf (дата звернення 19.02.2023)
10. Тарасенко Г. С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. *Мистецтво та Освіта*. 2018. Київ: «Педагогічна думка». № 3 (89). С. 2-6.
11. Чайка В. М. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Миколаїв; Тернопіль: ТНПУ, 2007. 222 с.
12. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010 р.): навч. посіб. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. 380 с.
13. Щолокова О. П. Формування національно-культурної ідентичності студентів як проблема педагогіки мистецтва. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 152, Кропивницький, 2017. С. 63-69.

Mykhaskova M. The role of Ukrainian musical folklore in the system of professional training of the future teachers of music art

The article highlights the role of Ukrainian musical folklore in the process of professional training of the future teachers of music art. The author emphasizes the principles and tasks of regulatory documents of Ukraine aimed at covering the best achievements of national culture and spiritual heritage. It is noted that the effective approach to ensure familiarization with the most valuable examples of musical folklore of Ukraine in pedagogical activity is the cultural one. The article proposes to recognize the "principle of national orientation" as one of the leading principles of professional training of the future pedagogues-musicians. One of the tasks of the proposed publication is the definition of educational components ("Musical Folklore of Ukraine", "History of Ukrainian Music" and others), competencies, professional knowledge and skills of professional training in accordance with the educational and professional training program of the future teachers of music art. In order to expand practical experience, it is proposed to introduce samples of folk music and modern arrangements

of Ukrainian songs into the programs of professional disciplines. A separate block of the publication is a description of innovative methods ("carousel", "work in small groups", "aquarium", "microphone", project method) of teaching material within the educational component "Musical Folklore of Ukraine". The author comes to the conclusion that the use of interactive methods of familiarization with Ukrainian folk music in professional activities allows students of higher education to increase their motivation to study; develops critical thinking and communication skills; forms the ability to work in various groups, perform social roles; navigate in the information space; apply knowledge in practice; creates positive atmosphere of creative search.

It is outlined that familiarization with musical folklore is carried out both in the classroom and at scientific-practical conferences, in creative circles, master classes, etc.

Key words: *Ukrainian musical folklore, professional training of the future teachers of music art, cultural approach, principle of national determination, innovative teaching methods.*

УДК 378.15.3
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.37

Л. В. Морозова
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

У даній статті подано методичні засади щодо створення механізмів формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України. Практичним результатом наукового дослідження статті стала система рекомендації керівництву військового закладу вищої освіти стосовно формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України. У статті систематизовано ключові складові послідовності розвитку особистісно-смислової сфери курсанта. В статті розглянуто чинники, які обумовлюють фундаментальну інформаційна залежність, що полягає у споживанні інформації. У статті акцент дослідження зроблено на те, що первинний запуск внутрішнього механізму формування домінуючої мотивації слід поширити не лише на основні навчальні дисципліни та на механізми формування й розвиток вузькопрофесійних компетентностей, але на всю сферу знань, передбачену освітньою програмою. У роботі для цього розглянуто необхідність забезпечення від курсанта проведення внутрішньої усвідомленої роботи з пошуку в кожній навчальній дисципліни того цінного для себе, що по-своєму потрібно і що дозволить інтегрувати це знання у загальну галузь знань. Окрема увага в даному дослідженні акцентується на те, що необхідно для ідентифікації курсанта у майбутньому професійному середовищі використовувати авторитети, які мають глибокі професійні знання і які своїми професійними діями вже отримали значний результат, змогли домогтися високого становища у військовій ієрархії та незаперечного авторитет серед професійної групи. В роботі вказується на необхідність забезпечення актуалізації особистісних смислів майбутньої професійної діяльності у курсантів у процесі військового освіти через конструювання образу свого професійного майбутнього та ідентифікації себе з професійним середовищем. У статті наведено специфічні риси становлення «я-професійного» курсанта. У дослідженні акцент робиться на те, що під час проведення навчально-виховних заходів з курсантами необхідно сфокусуватися на формуванні справжніх ціннісно-смислових констант майбутньої професійної діяльності та позбавлятися від непридатних. Розглянуто необхідність додаткового включення у процесі військової освіти профілактичних та корекційно-розвиваючих заходів, в ході яких курсантам буде надано допомогу з постановки та глибшого усвідомлення цілей та цінності навчання у військовому вузі та виробленні навичок конструювання свого професійного майбутнього. Обґрунтовано доцільність виділення особливого місця в групі факторів мотивації формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України діяльності викладача, його методичної майстерністі, вміння впливати на мотиваційну сферу курсантів. Розглянуто специфіку завдань викладача стосовно формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України. Науковим результатом проведеного дослідження стали запропоновані методичні засади створення механізмів формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Ключові слова: *ціннісно-смислова сфера особистості, курсанти, методичні засади, професійне середовище, мотиваційна сфера, професійне майбутнє, офіцери.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах інформаційного середовища з'являється цілий ряд чинників, які можуть посилювати внутрішню невизначеність, яка властива особам, що характеризуються нестійкістю ціннісно-смислової сфери. До цих чинників відносяться неоднозначність сьогодення та слабка передбачуваність майбутнього; цифровізація суспільства, яка суперечлива за своєю природою та можливими наслідками; рецидиви смути в умах та діях; інфантилізація сучасної молоді; невиразність ціннісних орієнтирів, зумовлена деідеологізацією; наростання віртуалізації буття, що створює ілюзію неостаточності, нереалістичності вчинених життєвих виборів.

Невизначеність внутрішнього світу молодої людини в комплексі з невизначеністю зовнішнього світу ускладнює завдання формування професійної спрямованості особистості курсанту.

Водночас забезпечення обороноздатності країни у сформованих політичних та соціально-економічних умовах, формування перспективної зовнішності військових підрозділів Національної

© Морозова Л. В., 2023

гвардії України вимагають від військової освіти підготовки високопрофесійних офіцерських кадрів з новим способом мислення, здатних і готових самостійно діяти в ситуації невизначеності при вирішенні актуальних професійних завдань, передбачати можливі зміни, мислити та діяти на випередження. Вони повинні володіти не тільки достатньою вузькопрофесійною компетентністю, але та вміннями та навичками роботи з особовим складом, а також високими моральними та морально-діловими якостями.

Сам тому актуального значення набуває тематика дослідження механізмів формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах [1-5] подано інформацію стосовно забезпечення якості та результативності систем електронного навчання для вдосконалення ціннісно-смислової сфери особистості. Питання проектування інтелектуального користувацького інтерфейсу навчальних систем з позицій вимог формування ціннісно-смислової сфери особистості розглянуто в наукових статтях [6-8]. Аналіз шляхів вдосконалення якості навчального процесу для забезпечення відповідного рівня формування ціннісно-смислової сфери особистості наведений у дослідженнях [7-9]. Наукові статті [10, 11] містять систематизовану інформацію стосовно вимог компетентностного підходу до навчання курсантів військових закладів вищої освіти.

Але на сьогодні спеціалізовані літературні джерела не дають достатньої інформації стосовно формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Мета статті: розробити методичні засади щодо створення механізмів формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Формування та розвиток особистісних смислів людину в контексті формування та розвитку особистості носить стадіальний характер, зумовлений провідним типом діяльності та її зміною, та взаємопов'язане з віковими змінами.

Актуалізація передбачає певну послідовність розвитку особистісно-смислової сфери курсанта: формування основ професіоналізації, що відбувається у початковий період навчання у закладі вищої освіти; формування, переважно на теоретичних знаннях (когнітивний рівень), системи особистісних смислів майбутньої професійної діяльності молодших курсів; розвиток сформованої сфери особистісних смислів та формування нових особистісних смислів на старших курсах вже у поєднанні теорії з практикою, і, за умови успішного професійного становлення, подальший розвиток професійної Я-концепції офіцера. В результаті в особистісно-смисловій сфері курсанта цінність майбутньої професійної діяльності має дедалі більше актуалізуватися, а потреба досягнення цієї, що стає надцінною для нього самої мети формувати цей генералізований мотив її досягнення, який і є особистісний сенс, і який є рушійною силою задоволення потреб успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Представлену модель залишається завантажити у відповідному чином організоване середовище військового вишу, де створено та вдосконалюються психолого-педагогічні, навчально-службові, організаційно-адміністративні та матеріально-побутові умови, у яких у період виховання та навчання курсанта та протікають процеси формування та розвитку особистісних смислів його майбутньої професійної діяльності.

Модель є, умови, що забезпечують її функціонування створені, заплановані результати освоєння освітньої програми (яким має стати випускник) відомі. Залишається розібратися, чи здатний сьогоднішній курсант, який виріс в умовах сучасного інформаційного суспільства з його новими трендами, самостійно заглядати вперед, конструювати образ свого професійного майбутнього, чи йому необхідна допомога в актуалізації особистісних смислів майбутньої професійної діяльності.

Фундаментальна інформаційна залежність, що полягає у споживанні інформації (скролінг новин, серфінг по сайтам, обмін відеороликами, значно рідше – текстовими повідомленнями і т.п.) без її засвоєння, наводить молодих людей до того, що поступово вони перетворюються на «розумних дурнів». Їм здається, що вони про все знають, вони про все мають особисту думку, при цьому системне критичне мислення відсутнє. Відбувається це тому, що в той час, коли інформація споживається, мислення пригнічується, засвоєння не відбувається. Так працює мозок: або думаємо і тренуємось або споживаємо інформацію та тренування мозку ставати все менше суттєвою, мислення включати не потрібно, інформаційний контент повністю готовий до споживання.

Очевидно, що самостійне конструювання образу свого професійного майбутнього у таких курсантів тією чи іншою мірою утруднено, що негативно впливає на їхню професіоналізацію в процесі військової освіти.

З одного боку слабкий рівень сформованості особистісних смислів майбутньої професійної діяльності у курсантів ускладнює оволодіння ними необхідними компетентностями у процесі військової освіти, а з іншого боку процес військової освіти сам винен забезпечити формування та розвиток цих особистісних смислів.

Розірвати це коло та забезпечити первинний запуск внутрішнього механізму формування домінуючої мотивації можна за допомогою актуалізації у курсанта мети навчання.

У розвиток цього процесу доцільно поширити домінуючу мотивацію не лише на основні навчальні дисципліни і на формування та розвиток вузькопрофесійних компетентностей, але на всю сферу знань, передбачену освітньою програмою. Для цього від курсанта буде потрібна внутрішня усвідомлена робота з пошуку в кожній навчальній дисципліни того цінного для себе, що по-своєму потрібно і що дозволить інтегрувати це знання у загальну галузь знань. Наприклад, щоб підготувати підлеглий підрозділ до майбутніх дій необхідно не тільки володіти своєю спеціальністю, але досконало знати ці дії, способи вирішення різних завдань, способи ефективного управління особовим складом та взаємодії з іншими силами, все інші елементи, які ці дії забезпечують та оточують.

Для ідентифікації курсанта у майбутньому професійному середовищі можуть використовуватися авторитети, які мають глибокі професійні знання і які своїми професійними діями вже отримали значний результат, змогли домогтися високого становища у військовій ієрархії та незаперечного авторитет серед професійної групи. Вони тому можуть служити прикладом. Однак, потрібно мати на увазі, що для курсанта, який живе в Мережі, ці авторитети такими можуть бути і відбутися. Хто насправді справі для нього авторитет, і на кого він хоче бути схожим зовсім не однозначно. Це може бути зовсім інша постать, ніж заслужений офіцер, ветеран чи навіть його командир. Це може бути блогер або інший інтернет персонаж, який і є для цього курсанта прикладом як чинити у житті, а також у майбутній професійній діяльності.

Але, не дивлячись на це підводне каміння, варто відзначити, що вчитися у авторитетних фігур є рефлексивною інтуїтивною дією людину і в переважній більшості випадків працює. Мало хто захоче вчитися у своїй професійній сфері у слабкого невдахи, а тим більше ідентифікувати з нею себе. Люди несвідомо тягнуться до успішних та авторитетних.

Застосовувані підходи можуть бути різні. Головне, щоб вони ефективно забезпечували актуалізацію особистісних смислів майбутньої професійної діяльності у курсантів у процесі військового освіти через конструювання образу свого професійного майбутнього та ідентифікації себе з професійним середовищем. Додатково у процесі військової освіти можуть застосовуватись профілактичні та корекційно-розвиваючі заходи, в ході яких курсантам буде надано допомогу з постановки та глибшого усвідомлення цілей та цінності навчання у військовому вузі та виробленні навичок конструювання свого професійного майбутнього. Їм необхідно допомогти побачити власне недавнє минуле, курсантське сьогодення, офіцерське майбутнє єдиним цілим, самого себе у майбутньому професійної діяльності, визначити для себе, як співвідносяться близькі та далекі цілі, можливості та бажання. Вся сукупність умов освітнього середовища військового вишу має забезпечувати стійку схильність курсанта до адекватного сприйняттю транслюваних у військовому вузі смислів майбутньої професійної діяльності. Необхідно звести до мінімуму або зовсім виключити прагнення курсантів до адиктивної реалізації, регламентувати доступність гаджетів та точок доступу до Інтернету, просувати ідеї побудови своєї внутрішньої інформаційної мережі освітньої організації. Тим більше, що це можливо.

Під час проведення навчально-виховних заходів з курсантами необхідно сфокусуватися на формуванні справжніх ціннісно-смислових констант майбутньої професійної діяльності та позбавлятися від непридатних. Становлення «я-професійного» курсанта має забезпечити його формування та можливий розвиток до рівня, що безумовно забезпечує особистісну відповідальність за добробут, послідовне розвиток та надійну безпеку держави та суспільства; усвідомлення почуття обов'язку перед державою, суспільством та своєю організацією за надані можливості розвитку та умови життєдіяльності; активну життєву позицію, що передбачає ціннісно-смислові орієнтації під час здійснення службової діяльності; стійкість системи особистісних смислів службової діяльності (не схильність до ситуативних змін); високий рівень організаційної прихильності до цілей, цінностям та нормам своєї професійної групи та, нарешті, патріотизм як вираження почуття любові до України.

Словом, досягнення у процесі військової освіти професійних висот має повною мірою супроводжуватися формуванням та розвитком адекватної ціннісно-смислової сфери особистості. Тільки тоді військова кар'єра може стати стрижневим змістом усього професійного життя, а здобуття освіти у військовому вузі не розглядатиметься як засіб для досягнення будь-яких особистісно-професійних цілей, що перебувають у зовсім інших сферах діяльності.

Особливе місце в групі факторів мотивації формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України займає діяльність викладача, його методична майстерність, вміння впливати на мотиваційну сферу курсантів, проблемне викладання матеріалу, різноманітні педагогічні технології та прийоми навчальної діяльності, входження в спілкування та взаємодію з курсантами. Як зовнішні, так внутрішні чинники по-різному впливають на мотиваційну сферу курсантів, але

при цьому викладач може впливати лише на внутрішні чинники.

Завдання викладача ускладнюється ще й тим, що потрібно не тільки розвинути інтелектуальну мотивацію колишнього школяра, але як це часто буває знову її сформувати, а потім трансформувати далі у професійну. Однією з головних проблем будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності до професійної. З погляду теоретичних положень про діяльність, подібний перехід лежить у галузі трансформації мотивів, оскільки саме мотив є конструюючим ознакою діяльності. Щодо цього перспективними є принципи та інноваційні педагогічні технології навчання у закладі вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Отже, науковим результатом проведеного дослідження стали запропоновані методичні засади створення механізмів формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Практичним результатом наукового дослідження статті стала система рекомендації керівництву військового закладу вищої освіти стосовно формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Напрямком подальшого дослідження може бути оцінка якості врахування психологічних аспектів курсантів і викладачів в процесі формування ціннісно-смислової сфери особистості в процесі підготовки офіцерів Національної гвардії України.

Список використаної літератури:

1. Hrabovskyi Y. Methods of Assessment and Diagnosis of the Quality of Knowledge in E-Learning. *Journal of Communication and Computer.* 2015. № 12. P. 286-296.
2. Naumenko M. Organization of procurement of goods, works and services for units of the National guard of Ukraine. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2021. № 1 (118). С. 74-79.
3. Соколовський С. А, Науменко М. О. Аналіз особливостей управління інформаційними потоками логістичних процесів підрозділів Національної гвардії України. *Scientific Journal «ScienceRise».* 2018. № 2. С. 19-21.
4. Pushkar O., Hrabovskyi Y. development of methods of optimization and promotion of web site in search systems. *Scientific Journal «ScienceRise».* 2020. № 1. С. 23-27. DOI: 10.21303/2313-8416.2020.001155
5. Hrabovskyi Y., Fedorchenko V. Development of the optimization model of the interface of multimedia edition. EUREKA: Physics and Engineering. № 3. 2019. pp. 3 – 12. DOI: 10.21303/2461-4262.2019.00902
6. Грабовський Є. М. Проектування інтелектуального користувацького інтерфейсу систем підтримки електронного навчання. *Scientific Journal «ScienceRise»*. № 11(52). 2018. С. 36-39.
7. Naumenko M. Quality control of purchased goods, works and services for the National guard of Ukraine. *Економічний простір.* 2021. № 165. С. 82-86.
8. Грабовський Є. М. Аналіз використання мультимедійних компонентів в сучасних технологіях мобільного навчання. *Scientific Journal «ScienceRise»*. № 4(57). 2019. С. 46-50.
9. Науменко М. О. Антикорупційна складова процесу організації закупівель товарів, робіт та послуг для потреб національної гвардії України. *Ефективна економіка*. 2022. № 2. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=10004 (дата звернення: 20.01.2023). DOI: 10.32702/2307-2105-2022.2.5
10. Naumenko M., Dikiy A., Butenko N., Valiavska N., Saiensus M., Nikitiuk V. Formation of System of Logistic Service of the Enterprise in the Conditions of Market Relations. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE).* 2020. Volume 8. Issue-5. P. 5494-5499.
11. Sokolovskyi S., Naumenko M. Competency-based approach as a methodological basis for improving officers training of the National Guard of Ukraine. *Asia Life Sciences*. 2020. № 22(2). P. 455–468.

Morozova L. Study of the mechanisms of forming the value and meaningful sphere of the personality in the process of training officers of the National guard of Ukraine

This article presents methodological principles for the creation of mechanisms for the formation of the value-meaning sphere of the individual in the process of training officers of the National Guard of Ukraine. The practical result of the scientific research of the article was a system of recommendations to the leadership of a military institution of higher education regarding the formation of the value-meaning sphere of the individual in the process of training officers of the National Guard of Ukraine. The article systematizes the key sequence components of the development of the personal and meaningful sphere of the cadet. The article considers the factors that determine the fundamental information dependence, which consists in the consumption of information. In the article, the emphasis of the research is on the fact that the initial launch of the internal mechanism of formation of dominant motivation should be extended not only to the main educational disciplines and to the mechanisms of formation and development of narrow professional competences, but to the entire field of knowledge provided by the educational program. For this purpose, the work considers the need to ensure that the cadet conducts internal conscious work to find in each academic discipline that which is

valuable for oneself, which is needed in its own way and which will allow the integration of this knowledge into the general field of knowledge. Particular attention in this study is focused on the fact that it is necessary to identify the cadet in the future professional environment by using authorities who have deep professional knowledge and who, through their professional actions, have already achieved a significant result, were able to achieve a high position in the military hierarchy and undeniable authority among the professional group. The work points out the need to ensure the actualization of personal meanings of the future professional activity of cadets in the process of military education by constructing an image of their professional future and identifying themselves with the professional environment. The article describes the specific features of becoming a "self-professional" cadet. The research focuses on the fact that during educational activities with cadets, it is necessary to focus on the formation of real value-meaning constants of future professional activity and get rid of unsuitable ones. The need for additional inclusion in the process of military education of preventive and corrective-developmental measures, during which cadets will be provided with assistance in setting and gaining a deeper understanding of the goals and value of studying at a military university and developing skills for designing their professional future, is considered. The expediency of allocating a special place in the group of motivational factors for the formation of the value-meaning sphere of the personality in the process of training officers of the National Guard of Ukraine to the activity of the teacher, his methodical mastery, and the ability to influence the motivational sphere of cadets is substantiated. The specifics of the teacher's tasks regarding the formation of the value-meaning sphere of the individual in the process of training officers of the National Guard of Ukraine were considered. The scientific result of the conducted research was the proposed methodical principles for the creation of mechanisms for the formation of the value-meaning sphere of the individual in the process of training officers of the National Guard of Ukraine.

Key words: *value-meaning sphere of personality, cadets, methodological principles, professional environment, motivational sphere, professional future, officers.*

УДК 371.315
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.38

Н. М. Назаренко
старший викладач кафедри романо-германських мов навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України

О. Г. Магден
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Державного торговельно-економічного університету

АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Стаття висвітлює проблему подолання перешкод, пов'язаних з навчанням іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах. В статті зазначено, що ці труднощі здебільшого викликані низкою об'єктивних факторів, носять комплексний характер та суттєво впливають на мотивацію здобувачів вищої освіти.

Автори статті описують три основні групи типових перешкод: культурні, лінгвістичні та соціальні. Культурні перешкоди обумовлені низьким рівнем обізнаності студентів про соціо-культурні реалії англомовних країн; лінгвістичні перешкоди пов'язані з недостатнім рівнем мовних компетенцій; соціальні труднощі спричинені невпевненістю студентів в своїх знаннях і нездатністю подолати мовний бар'єр. Також автори звертають увагу на необхідність усунення згаданих труднощів з метою ефективного засвоєння навчального матеріалу та продуктивної роботи на заняттях.

На думку авторів, саме наявність матеріально-ресурсної бази відіграє важливу роль у подоланні труднощів, які виникають в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування. Оскільки більшість навчального матеріалу базується на автентичних текстах професійного змісту, постає питання адаптації цих матеріалів. Автори наголошують, що необхідність адаптації існуючих ресурсів зумовлена різними причинами, серед яких вони виділяють наступні: освітні потреби студентів, їх рівень володіння іноземною мовою, наявність та доступність інформації для певних напрямків підготовки, а також необхідність для викладача застосовувати гнучкий підхід до створення навчальних матеріалів в умовах дистанційного чи змішаного навчання.

Також у статті розглядаються найбільш поширені підходи до адаптації навчальних матеріалів. Особливо ефективними способами адаптації є доповнення, скорочення та модифікація наявних у підручниках матеріалів. У випадку з автентичними інтернет-ресурсами важливо застосовувати методи спрощення матеріалу на лексико-семантичному та синтаксичному рівнях, а також поетапне опрацювання об'ємних текстів.

На думку авторів адаптація матеріалів робить навчальний процес більш ефективним і задовольняє освітні потреби студентів. Зміни, внесені до існуючих дидактичних матеріалів, допомагають уникати труднощів, які стають на перешкоді вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: *перешкоди, адаптація навчальних матеріалів, види адаптації, доповнення/скорочення/трансформування/спрощення навчального матеріалу, іноземна мова професійного спрямування.*

Навчальний процес за будь яких умов безперечно пов'язаний з певними труднощами і перешкодами, які доводиться долати як здобувачам освіти, так і вчителям і викладачам. Деякі з перешкод є типовими в будь-якому навчальному контексті, деякі можуть відрізнятися залежно від ситуації, обставин і навіть місця. Ефективність навчання і викладання невід'ємно пов'язані з мотивацією і успіхом студентів, що в свою чергу передбачає виявлення, аналіз і подолання перешкод. У процесі викладання перед викладачем постає декілька ключових завдань: організація роботи на занятті з урахуванням можливостей і потреб кожного студента, підвищення зацікавленості до предмета та мотивації до навчання і найголовніше – підготовка матеріально-ресурсної бази й відповідних завдань для досягнення навчальної мети. Особливо гостро ця проблема постає в умовах воєнного стану і дистанційного навчання. Відсутність безпосереднього контакту з аудиторією й обмежені можливості викладача застосовувати різні методи роботи зі здобувачами вищої освіти вимагають гнучкості, диференційованого підходу й креативності в процесі підготовки необхідних навчальних матеріалів для проведення практичних занять. Окрім цього, складні

© Назаренко Н. М., Магден О. Г., 2023

умови, тривога, невизначеність, часто страх і відчай студентів значно впливають на їх мотивацію, продуктивність і здатність ефективно працювати над опануванням навчального матеріалу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблеми подолання труднощів у викладанні і вивченні англійської мови як іноземної широко висвітлювалися в роботах зарубіжних авторів. Зокрема, І. Хан [1] зосереджується на проблемах і підходах до викладання англійської мови як в аудиторії, так і з використанням так званого «змішаного» підходу; А. Малі [2] розглядає і описує поняття «адаптація» навчальних матеріалів та її основні види; А. МакГрес [3] дає практичні поради вчителям іноземної мови: як правильно оцінювати, адаптувати, доповнювати й створювати навчальні матеріали з урахуванням студент-орієнтованого підходу для підвищення мотивації; в той час як Х. Літон [4] досліджує перешкоди і труднощі, які мають студенти в процесі оволодіння іноземною мовою у вищих навчальних закладах. У вітчизняній науковій парадигмі питання адаптації навчальних матеріалів розглядалося переважно в площині інклюзивної освіти і не є досить вивченими, особливо у сфері вищої освіти. Окрім цього, ситуація в країні ставить перед викладачами нові виклики і завдання, що і визначає актуальність дослідження.

Мета статті. Метою цієї роботи є розглянути й проаналізувати основні типи труднощів, які впливають на мотивацію і ефективність оволодіння англійською мовою здобувачами вищої освіти, а також запропонувати підходи до створення та адаптації навчальних матеріалів з урахуванням викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Переважна більшість науковців приходять до висновку, що незважаючи на ретельне планування, розробку програм навчальних дисциплін на основі сучасних підходів до вивчення іноземної мови, використання оригінальних підручників і різноманітних навчальних матеріалів, високу кваліфікацію викладачів та ефективну організацію навчального процесу, викладання і набуття практичних навиків володіння англійською мовою як іноземною не відповідає потребам і є провальним в багатьох країнах світу. Це є комплексною проблемою, яка викликана низкою причин, так званих перешкод, які можна об'єднати в певні групи.

Х. Літон, спираючись на дослідження інших науковців, виділяє наступні групи типових труднощів:

– культурні. Низький рівень фонових знань студентів з історії, культури, державного устрою, економіки і т.і. англомовних країн створює певні труднощі у розумінні оригінальних навчальних матеріалів, особливо під час вивчення англійської мови професійного спрямування. Це з одного боку демотивує студентів, а з іншого створює нові виклики для викладачів. У цьому випадку, викладач може адаптувати, розробити власні навчальні матеріали з урахуванням культурних особливостей своєї країни, і таким чином заохочувати студентів до ознайомлення з особливостями країни, мова якої вивчається. Індивідуальні завдання та групові творчі проекти краєзнавчого спрямування дозволяють студентам не лише розширити свій кругозір, а й покращують їх навички критичного мислення та аналітичного читання іноземною мовою. Окрім цього, такі види завдань надають можливість студентам самостійно працювати у зручний для них час та визначати об'єм інформативного матеріалу/інформації, який вони зможуть опрацювати для виконання того чи іншого творчого завдання. Підвищення рівня обізнаності студентів дозволяє викладачам в подальшому не тільки використовувати автентичні матеріали, а й створювати власні оригінальні завдання, спираючись на ці матеріали. Такий підхід зменшує культурні перешкоди, покращує навички самостійної роботи, стимулює аналітичне мислення, підвищує самооцінку, впевненість та інтерес до навчальної дисципліни.

– лінгвістичні перешкоди. Однією з основних проблем, з якою зіштовхуються викладачі закладів вищої освіти, є низький рівень володіння англійською мовою здобувачів вищої освіти, що значно ускладнює процес навчання іноземної мови професійного спрямування. А також, незважаючи на широке застосування диференційного підходу при формуванні груп для вивчення іноземної мови, існує проблема різного рівня сформованості мовленнєвої компетентності у студентів в межах однієї групи, що, відповідно, знижує їх мотивацію до вивчення мови. В свою чергу студенти мають труднощі у вдосконаленні різних лінгвістичних компетенцій на різних етапах вивчення англійської мови. А саме, лексичної (знання словникового складу мови і здатність використовувати в мовленні не лише основні групи лексики, а також сталі вирази, фразеологізми і лексику певних тематичних груп), граматичної (знання і використання граматичних форм іноземної мови), семантичної (здатність розуміти та контролювати зміст та внутрішню логіку прочитаного тексту, або почутого висловлювання), фонологічної (здатність сприймати на слух і відтворювати іноземну мову), орфографічну, орфоепічну (знання правопису, а також навики розпізнавання значення слів з контексту) [5, с. 6]. Труднощі у оволодінні лексикою професійного спрямування пов'язані з низкою об'єктивних причин. Найперше це притаманна англійській мові полісемія, різниця у обсягах значень слів в рідній та іноземній мовах, відмінність у правилах сполучуваності слів, значна кількість сталих виразів, які не мають

прямих відповідників у рідній мові, запозичення і т.і. Граматичні труднощі, які найчастіше спостерігаються при роботі з навчальними матеріалами професійного спрямування насамперед пов'язані з використанням непоширених або нетипових для української мови граматичних форм, а саме: пасивний стан дієслова, безособові форми (Gerund, Infinitive, Participle), вживання артиклів, особливості вживання прийменників, порядок слів у реченні, т.і. Фонологічні труднощі пов'язані зі складністю сприйняття автентичних аудіо і відео навчальних матеріалів, що вимагає від викладача розробки підготовчих вправ для зняття труднощів, або адаптації навчальних матеріалів.

– соціальні перешкоди. Студенти, які вивчають іноземну мову, не бачать практичних перспектив застосування іноземної мови в повсякденному житті, вони практично не мають можливості використовувати її в соціальному чи публічному контекстах, що створює серйозний мовний бар'єр і стає на заваді розвитку мовленнєвих навичок. Невпевненість в своїх знаннях, значна кількість граматичних помилок під час мовлення, бідний словниковий запас і неправильна вимова впливають на мотивацію студентів [4, ст. 91–92]. До цієї групи також можна віднести надзвичайні умови, пов'язані з ситуацією в країні, а саме обмежені можливості здобувачів вищої освіти отримувати повноцінне навчання.

Тому, для подолання вище згаданих труднощів і перешкод невід'ємною складовою процесу підготовки викладача до занять з іноземної мови має стати: створення, адаптація і оновлення навчальних матеріалів. Особливо це стосується викладання іноземної мови професійного спрямування, що має свою специфіку й значно відрізняється від викладання мови загального вжитку. Це передусім пов'язано з тим, що існує обмежена кількість або відсутність навчальних матеріалів з певних напрямків професійної підготовки у формі підручників та навчально-методичних комплексів; змістова невідповідність автентичних матеріалів, що пояснюється відмінностями в політичних, законодавчих, економічних системах англомовних країн; втрата актуальності чи застарілість інформації, у зв'язку зі стрімким розвитком технологій (особливо при викладанні іноземної мови у сфері інформаційних технологій та телекомунікації).

Серед основних причин, які зумовлюють необхідність адаптації навчального матеріалу можна виокремити наступні: невідповідність матеріалу рівню володіння іноземною мовою здобувачів освіти, його об'єму відповідно до обсягів навчального часу, відведеного на вивчення дисципліни; недостатня кількість вправ на опрацювання і засвоєння лексичного матеріалу професійного спрямування; також тексти для читання містять велику кількість невідомої лексики, яка вимагає особливої уваги, тематика матеріалу є досить складною через брак фонових чи фахових знань. Зважаючи на наведені вище причини, Ш. Халім і Т. Халім виокремлюють наступні способи адаптації [6, с. 638]:

– доповнення або скорочення навчального матеріалу. Такий тип адаптації особливо важливий у випадку неоднорідності навчальної групи. Матеріал більшості підручників для вивчення англійської мови професійного спрямування передбачає щонайменше середній рівень володіння іноземною мовою. Отже, адаптація матеріалу необхідна як для здобувачів з низьким, так і з високим рівнем мовленнєвої компетенції. Це може містити доповнення навчального матеріалу додатковими підготовчими вправами, опорними таблицями, блок-схемами (особливо для роботи з текстами з професійної тематики), а також створення окремого альтернативного уроку з паралельним викладенням навчального матеріалу, який розрахований на здобувачів з низьким рівнем. Для здобувачів з високим рівнем володіння мовою, необхідно розширювати навчальний матеріал і доповнювати його завданнями підвищеної складності, або такими, що вимагають творчого підходу, щоб підтримувати мотивацію і зацікавленість у вивченні предмету. Інколи ці два підходи застосовуються одночасно, коли виникає потреба вилучити певну частину матеріалу й замінити її іншим відповідно до практичної мети заняття;

– модифікація навчального матеріалу передбачає внесення змін для покращення або пристосування матеріалу відповідно до певної мети. Найчастіше метою модифікації навчального матеріалу є необхідність зробити його більш комунікативно спрямованим, створюючи завдання на вирішення певних проблем, моделювання комунікативних ситуацій, пов'язаних з майбутньої професійною діяльністю;

– спрощення навчального матеріалу. Такий тип адаптації найчастіше застосовується до автентичних текстів. Спрощення може передбачати зміну структури речень, а саме: заміну складних і довгих речень на декілька коротких, що значно полегшує сприйняття і розуміння змісту тексту. У деяких випадках тематика оригінальних текстів професійного спрямування є досить складною, тому спрощення може передбачати не зміну оригінального тексту, а представлення навчального матеріалу в декілька етапів для його поступового опрацювання та засвоєння. До того ж деякі семантичні, лексичні й синтаксичні складові автентичних текстів можуть викликати певні труднощі. Серед семантичних труднощів найпоширенішими є багатозначність та вживання слів у їх переносному значенні. Тому, адаптуючи оригінальні тексти, є доречною заміна слова у переносному значенні іншими словами, вжитими у їх прямому

значенні, яке буде більш зрозумілим. Автентичні тексти як правило містять досить велику кількість складних слів і виразів, які потребують спрощення, звичайно, якщо це не стосується термінів і суто професійної лексики. Так певні лексичні одиниці, які не так широко вживаються, або слова латинського походження можна замінити більш відомими й поширеними в англійській мові відповідниками, що полегшить сприйняття і розуміння навчального матеріалу. Сталі вирази, значення яких складно зрозуміти з контексту, краще замінити на більш зрозумілі. Найбільше проблем спричиняють ідіоматичні вирази, які в більшості випадків відображають певні культурні аспекти і не є універсальними. Такі лексичні елементи краще замінити або передати їх значення описовим способом. Студентам зазвичай важко розуміти, перекладати і в подальшому відтворювати складні видо-часові форми з декількома допоміжними дієсловами, а також складні пасивні конструкції, які не є типовими для носіїв української мови. Тому речення, в яких зустрічаються такі граматичні форми, доцільно трансформувати, вживаючи прості видо-часові форми та активний стан дієслова [7].

– перегрупування навчального матеріалу передбачає переформатування порядку викладення матеріалу в межах окремого уроку чи розділу або навіть зміну порядку вивчення декількох розділів, що може забезпечити більш логічну подачу навчального матеріалу, і, відповідно, покращити його засвоєння. Це може містити у своєму складі упорядкування завдань відповідно до рівня складності, групування вправ за різними принципами. Визначати об'єм та порядок викладення навчального матеріалу слід відповідно до мовних потреб здобувачів вищої освіти, а також мети заняття.

– комбінування навчального матеріалу передбачає поєднання різних видів завдань для засвоєння окремих тем з курсу вивчення. Це можуть бути так звані 'case study' – завдання з подальшим обговоренням, рольовою грою або підготовкою творчого проекту.

Адаптуючи навчальний матеріал, викладачам слід приділяти особливу увагу інструкціям та поясненням до вправ. Чіткі та зрозумілі інструкції забезпечують правильність виконання завдань та ефективну роботу з навчальним матеріалом, в той час як нечітко сформульовані пояснення здатні демотивувати студентів і призводити до небажаних результатів. За умов дистанційного навчання, коли у викладача обмежені можливості переконатися в тому, що студент правильно зрозумів умову завдання, доцільно подавати приклади виконання тих чи інших завдань. Якщо студенти отримують творче завдання, для них важливо усвідомлювати наявність в ньому практичного компоненту. Тому описання комунікативної ситуації повинно бути максимально наближене до реального професійного контексту.

Іншим важливим фактором, який варто враховувати в процесі адаптації та створення навчальних матеріалів, є різноманітність та об'єм завдань на перевірку розуміння прочитаного/прослуханого тексту, або на відпрацювання вживання нових лексичних одиниць і граматичних форм. Виконуючи однотипні вправи і відповідаючи на велику кількість питань, студенти втрачають інтерес до навчання. Як вже було зазначено вище, з метою ефективної реалізації навчального потенціалу об'ємних професійних текстів їх необхідно опрацьовувати поступово у декілька етапів. Відповідно, на кожному етапі роботи з такими текстами завдання можуть носити різний характер, а їх кількість повинна співвідноситись з об'ємом окремого уривка тексту. Такий підхід до роботи з навчальним матеріалом професійного спрямування з одного боку пожвавлює навчальний процес, а з іншого – дає можливість студентам успішно досягти поставленої мети навчання.

Зважаючи на складні умови організації навчального процесу в умовах воєнного стану, сучасні технології та доступ до численних інтернет-джерел значно розширюють можливості адаптації навчальних матеріалів і дозволяють урізноманітнити види роботи, полегшити сприйняття та підвищити мотивацію здобувачів освіти до вивчення іноземної мови. Посилання на різноманітні відео ресурси, презентації і т.і, створення викладачем онлайн додатків з додатковими завданнями чи тестами для самоперевірки та контролю знань студентів дають можливість здобувачам вищої освіти працювати самостійно в зручний для них час і за сприятливих умов.

Висновки і пропозиції. Отже, викладання і вивчення іноземної мови в надзвичайних умовах воєнного стану ставить як перед викладачами, так і перед здобувачами низку завдань. Подолання труднощів і перешкод можливе лише за умови злагодженої співпраці. Адаптація навчальних матеріалів для вивчення іноземної мови професійного спрямування є невід'ємним і безперервним процесом і вимагає від викладача творчого підходу, постійного аналізу потреб студентів, урахування лінгвістичних й екстралінгвістичних факторів під час роботи з оригінальними текстами, пошуку способів підвищення мотивації й інтересу до навчальної дисципліни. Усвідомлення важливості вивчення іноземної мови, прагнення удосконалення своїх знань і умінь, самоорганізація і мотивація є ключем до успіху для здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Khan I. A. Challenges of Teaching/Learning English and Management. *Global Journal of Human Social Science, 11*(8). pp. 68-80.
2. Maley A. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: Tomlinson, B. (ed). *Materials Development in Language Teaching*. (2nd ed) Cambridge: Cambridge University Press. pp. 379-402. URL: https://documents.pub/document/squaring-the-circle-reconciling-materials-as-a-constraint-with-materials-as-empowerment-maley-1998.html.
3. McGrath I. Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2016. 344 p. URL: https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv10kmd52.
4. Liton H. A. Harnessing the Barriers That Impact on Students' English Language Learning (ELL) *International Journal of Instruction.* Vol. 9, No. 2. July 2016. pp. 91-106. URL: http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2016_2_7.pdf
5. Жетписбаева Б. А., Шайхызада Ж. Г., Костина Е. А. Компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. *Вестник Карагандинского университета.* Серия Педагогика. 2015. № 3. С. 5-11. URL: https://rep.ksu.kz/handle/data/6712?show=full
6. Halim Sh., Halim T. Adapting Materials: Revising the Needs of Learners. *International Journal of Humanities and Cultural Studies.* Vol.2., Issue 4, March 2016. pp. 633-642. URL: http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index.
7. Dariam S. Adapting Authentic Materials for Language Teaching. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ650634.

Nazarenko N., Magden O. Adapting teaching materials as a means of overcoming difficulties in learning a foreign language for specific professional purposes

The article reveals the problem of overcoming difficulties related to learning a foreign language for specific professional purposes in high school. It also emphasizes that the mentioned difficulties are caused by a range of objective factors. These difficulties are of a complex nature and may largely impact the learners' motivation.

The authors of the article describe three major groups of common obstacles: cultural, linguistic, and social. Cultural obstacles are driven by students' low level of awareness of social and cultural realia in English-speaking countries; linguistic obstacles are related to insufficient language competencies; social difficulties result from learners' lack of confidence in their knowledge and inability to break a language barrier. The authors also draw attention to the necessity of removing the mentioned difficulties with the view of efficient mastering of educational materials and productive work during the lessons.

The authors suggest that it is the availability of proper teaching resources which plays a crucial role while overcoming difficulties arising in the course of learning a foreign language for specific professional purposes. Since a great majority of teaching materials is based on authentic career-focused texts, there is a need in adapting these materials. The authors emphasize that the necessity to adapt existing resources is justified by various reasons. Amon them there are the following: students' educational needs, their linguistic competencies, availability of the information resources relevant to certain career paths, as well as the necessity for a teacher to apply a flexible approach to creating and adjusting teaching materials in the process of distant or blended education.

The article also focuses on the most common approaches to adapting educational materials. Especially effective methods of adaptation are expanding, reducing, and modifying the materials provided in textbooks. In case of using authentic Internet resources, it becomes essential to simplify such materials at the semantic and syntactic levels as well as to work with voluminous texts incrementally.

According to the authors, adaptation of materials transforms teaching into a more efficient process and enables to meet students' educational needs and expectations. The alterations made to available learning resources make it possible to avoid obstacles that may hinder learners from mastering a language for specific professional purposes.

Key words: *obstacles and difficulties, adaptation of teaching materials, expand/reduce/modify/simplify teaching materials, foreign language for specific professional purposes.*

УДК 378.093.5:811.112.2’25-051]:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.39

О. О. Ніколова
доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри німецької філології,
перекладу та світової літератури
Запорізького національного університету

Я. П. Кравченко
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології,
перекладу та світової літератури
Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У даній статті представлена комплексна репрезентація форм навчальної активності, які є потенційно перспективними з точки зору формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в процесі вивчення дисципліни «Вступ до літературознавства» у вищих навчальних закладах: суто спеціальних знань, вмінь та навичок, а також надзвичайно затребуваних на ринку сучасної праці «soft-skills» (системно-аналітичного та креативного мислення, мовної реактивності, рерайтингу, вміння працювати в команді тощо). Відзначається, що викладання курсу «Вступ до літературознавства» ні в якому разі не має обмежуватися лише знайомством з базовими категоріями теорії літератури. Йдеться про доцільність концептуальної реалізації настанови на підготовку майбутніх перекладачів, здатних працювати не лише з текстовою, але й з образною інформацією взагалі, розуміти не лише мовні «механізми» створення образів, але й їхнє функціональне призначення (вплив на свідомість – настрої, ідеї, які вони викликають) для інтерпретації та адекватного перекладу (з урахуванням можливих складностей – переносного змісту, підтексту тощо), виконання в майбутньому таких складних завдань як переклад-адаптація, переклад-стилістична обробка, переклад-резюме. Акцентується важливість практичних завдань, пов’язаних із перекладом та інтерпретацією художніх текстів зарубіжної літератури – індивідуальних та групових, інтерактивних технологій, впроваджених з урахуванням потреби органічного поєднання форм роботи, продуктивних в аспекті забезпечення мовної і теоретико-літературознавчої компетентностей майбутніх перекладачів. Особлива увага приділяється розгляду завдань, які спонукають до компаративного аналізу (визначення особливостей перекладацьких трансформацій, порівняння оригінального тексту іноземною мовою та його українського перекладу, запропонованих одним або кількома різними фахівцями тощо); важливості підготовки колективних проєктів на задану тему. У статті зазначається, що очевидна практична цінність таких форм роботи забезпечує високу активність студентів.

Ключові слова: *«м’які навички», інтерактивні технології, професійна компетентність, теоретико-літературна та мовна компетентність, перекладацькі трансформації.*

Постановка проблеми. Серед багатьох важливих критеріїв, що визначають якість вищої освіти в сучасному українському суспільстві на шляхах євроінтеграції, не останнє місце належить організації навчального процесу у відповідності з потребами ринку праці, задля забезпечення професійної компетентності майбутніх фахівців. Йдеться, зокрема, про практичну цінність дисциплін, відповідні міждисциплінарні зв’язки, а також – настанову на формування та розвиток так званих «soft-skills», «м’яких навичок» (креативності, системно-аналітичного мислення, вміння працювати в команді тощо). Включення теоретико-літературних дисциплін («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Історія літературознавчих вчень» та ін.) в процес підготовки фахівців у галузі перекладу в повній мірі відповідає усім перерахованим вимогам.

Знайомство з теоретико-літературним інструментарієм починається з навчальної дисципліни «Вступ до літературознавства», яка має забезпечити досягнення таких результатів навчальної діяльності, що суттєво сприяють успішній професійній самореалізації потенційних перекладачів (до речи, не обов’язково лише в царині художнього перекладу). В цьому аспекті завдання курсу не обмежується створенням теоретичного ґрунту для подальшого успішного вивчення зарубіжної

© Ніколова О. О., Кравченко Я. П., 2023

літератури (знайомством з базовими категоріями літературознавства) та формуванням вмінь, навичок аналізу художнього тексту. Доцільно організувати навчання таким чином, аби студенти мали змогу працювати не лише з текстовою, але й з образною інформацією взагалі, вчитися розуміти мовні «механізми» створення образів, їхнє функціональне призначення (вплив на свідомість – настрої, ідеї, які вони викликають) для інтерпретації та адекватного перекладу (з урахуванням можливих складностей – переносного змісту, підтексту тощо), виконання в майбутньому таких складних завдань як переклад-адаптація, переклад-стилістична обробка, переклад-резюме. Вивчення цієї дисципліни може бути спрямоване також й на підвищення рівня фонових знань (про культуру країн, мова яких вивчається), емоційного інтелекту, розвиток затребуваних роботодавцями «м'яких» навичок (рерайтингу, системно-аналітичного та креативного мислення, мовної реактивності, вміння працювати у команді, виконуючи колективні проєкти). Значущим є встановлення міждисциплінарних зв'язків – між даним курсом та основою іноземною мовою, яку вивчають студенти, «Вступом до перекладознавства», «Теорією та практикою перекладу».

Враховуючи все зазначене, досить актуальним є питання розробки конкретних дієвих засобів формування професійної компетентності перекладачів під час вивчення теоретико-літературних дисциплін в цілому та «Вступу до літературознавства» зокрема.

Аналіз останніх досліджень. Попри очевидну важливість цієї проблеми, аналіз досліджень і публікацій дозволяє зробити висновок щодо відсутності її системного висвітлення. Водночас спостерігається значний інтерес фахівців до розгляду дотичних тем. З одного боку, показовими у цьому плані є студії, які аргументують значущість міждисциплінарних зв'язків на рівні «літературознавство – перекладознавство» (зокрема, акцентуються епістемологічна продуктивність міждисциплінарного діалогу в практиці художнього перекладу [8], точки дотику порівняльного літературознавства, компаративістики та художнього перекладу [7] тощо). З іншого боку, доцільно зважати й на матеріали навчальних видань, які засвідчують продуктивність використання міждисциплінарного підходу та функціонального потенціалу художньої літератури в процесі навчання іноземних мов ([1; 3]). Орієнтація на ці праці вказує на доцільність подальших пошуків у зазначеному напрямку та необхідність заповнення відповідної лакуни.

Метою нашої статті є комплексна репрезентація форм навчальної активності, які є потенційно перспективними з точки зору формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в процесі вивчення дисципліни «Вступ до літературознавства» у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Очевидно, що ефективність навчальних методів та видів завдань, що пропонуються студентам, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Переклад (англійський)», «Переклад (німецький)», «Переклад (французький)», визначається їх «амбівалентним цільовим спрямуванням» [3, с. 197], пов'язаним із усвідомленням нерозривної єдності якості мовної та літературознавчої підготовки, доповненої настановою на розвиток «м'яких навичок».

Однією з базових засад реалізації цього положення є пріоритетність інтерактивних технологій. Як слушно зазначає Н. Волкова, «доцільність упровадження інтерактивних технологій навчання обумовлена можливістю трансформації навчального процесу (завдяки їх реалізації) у співнавчання, взаємонавчання (колективне, мікрогрупове, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Спільна навчальна діяльність, розмаїття способів навчальної взаємодії (робота в парах, ротаційних трійках, мікрогрупах, робота за карусельним принципом, робота в малих групах) максимально підвищують активність і внесок кожного учасника, допомагають уточнити власні уявлення, оцінні судження, усвідомити почуття і ставлення, стимулюють вільний обмін думками; розвивають навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки і толерантності; стимулюють розвиток й самовдосконалення емоційної стійкості й чутливості, гнучкості спілкування, емпатійності, рефлексивності тощо» [2, с. 5].

Так, зокрема, надзвичайно перспективним в цьому аспекті є застосування технологій навчання у співпраці [2, с. 98], які передбачають спільне оволодіння «знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки питань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише власні, а й своїх колег» [2, с. 98].

На заняттях з навчальної дисципліни «Вступ до літературознавства» майбутнім фахівцям у галузі перекладу може бути запропонована робота в групах задля розв'язання практичних завдань, спрямованих на формування як мовної, так і теоретико-літературознавчої компетентностей – вмінь та навичок визначення «механізмів» створення образної інформації (необхідних насамперед для виконання художнього перекладу, перекладу-адаптації, стилістичної обробки тощо).

Варіанти таких групових завдань можуть бути дуже різноманітними: перекласти українською мовою уривок з оригінального художнього тексту (англомовної, німецькомовної, франкомовної літератур) та виділити в ньому тропи й стилістичні фігури, акцентувавши особливості їхньої трансформації; порівняти оригінальний текст іноземною мовою та його український переклад, запропонований одним або кількома різними фахівцями, задля визначення специфіки перекладацьких трансформацій художніх засобів та їхнього функціонального призначення; дослідити характер творчої репрезентації авторської ідеї за допомогою образів на прикладі уривку з художнього твору, написаного іноземною мовою; визначити форму та прийоми психологізму, форму та прийоми комічного, звукові засоби виразності тощо в уривку з твору, написаному іноземною мовою, яка вивчається тощо.

У розроблених нами навчально-методичних посібниках з курсу «Вступ до літературознавства», рекомендованих студентам, які вивчають англійську та німецьку мови як перші іноземні, представлено низку завдань саме такого типу [4, с. 76-114; 5, с. 78-84]. Наприклад, студентам пропонується проаналізувати оригінальний вірш Е. По «The bells» та спробувати дати відповіді на питання: «1. Як звукопис передає мелодію дзвіночків у словах, що римуються? Які звуки створюють настрій першої частини вірша? 2. Що в більшій мірі передає радісний настрій – смислова наповненість слів чи звукопис? Яка роль рефрену – останнього рядка? 3. Якими лексичними засобами передається відчуття щастя у другій частині вірша? 4. Яку думку і які почуття передають слова terror (жах), startled (зляканий), affright (страх), despair (відчай), horror (жах, відраза), danger (небезпека)? В яких сполученнях ці слова з`являються? Чи зрозуміло, що викликає ці думки й почуття? 5. Які картини переважають у третій частині – звукові чи зорові? 6. Якою є функція дзвонів у відтворенні містичного змісту часу?» [4, с. 79]. Або пропонується перекласти та проаналізувати оригінальний вірш Дж.Байрона «She walks in beauty – like the night», виділивши в ньому тропи та стилістичні фігури [4, с. 83]. Або ж – перекласти та проаналізувати оригінальний вірш Г. Гайне «Das ist die alte Märchenwald!», дати відповіді на запитання та виконати завдання: «1. Які образи розкривають поетичне мислення поета-романтика? 2. Визначте основні мотиви вірша. 3. Розкрийте значення метафори в останній строфі вірша. 4. Яке символічне значення має образ казкового лісу? 5. Охарактеризуйте ліричного героя вірша» [5, с. 83].

Студенти охоче беруться за виконання таких завдань, оскільки добре розуміють їхнє практичне значення для формування власної професійної компетентності. Водночас робота в групах сприяє майбутніх фахівців в галузі перекладу вчитися працювати в команді, знаходити компроміси, поважати думку інших, аргументовано доводити власну точку зору. Тобто є продуктивною в аспекті розвитку й вдосконалення «м'яких навичок».

Також перспективним є впровадження інтерактивного елементу в хід лекційних занять: дозоване включення безпосередньо пов'язаних із тематикою лекції практичних завдань, що мають настанову на комплексне навчання літературознавчого аналізу та художнього перекладу, допомагає кращому засвоєнню матеріалу (адже його рецепція відбувається на пасивно, а через особистий досвід), тренує мовну реактивність та системно-аналітичне мислення.

Так, наприклад, в контексті теми «Тропи та стилістичні фігури» на лекції характеристика кожного з відповідних феноменів супроводжується прикладами з творів іноземною мовою, які студенти мають перекласти та проінтерпретувати, пояснивши «механізм» створення певного художнього засобу та функціональне призначення даного образу. Або ж під час висвітлення питання щодо прийомів створення підтексту студентам, що вивчають англійську мову як першу іноземну, пропонується самостійно «декодувати» імпліцитний смисл уривку з новели Е. Хемінгуея «Cat in the rain». Задля поетапного досягнення цієї мети майбутні перекладачі мають відповісти на питання: «Які слова найчастіше повторюються в уривку?»; «Яку додаткову інформацію несуть постійно повторювані автором слова «cat», «rain», «I want»», «reading again»?; «Які асоціації вони у вас викликають?»; «Що хотів зобразити за допомогою такого прийому автор?».

На окрему увагу в аспекті формування та розвитку «soft-skills», а також – суто професійних знань, вмінь та навичок, заслуговує такий вид завдань як підготовка колективних проєктів. Слухачам курсу «Вступ до літературознавства» у якості однієї з форм підсумкового контролю пропонується розробити та публічно представити у вигляді презентації проєкт, мета якого – створити своєрідну «схему» художнього твору на задану тему з обов'язковою репрезентацією усіх теоретичних знань, отриманих в ході вивчення дисципліни. Оскільки всі тези презентації мають бути представлені двома мовами (українською та іноземною мовою, що вивчається), підготовка проєкту безпосередньо пов'язана із настановою на формування професійної компетентності перекладача, фахівця в галузі іноземних мов. Спільне виконання поставленого завдання сприяє опануванню вмінь, вдосконалення навичок групової роботи (йдеться про ефективний розподіл роботи, необхідність пошуку компромісу, вияв поваги до думки іншого, переконливість аргументації власної точки зору тощо). Також оскільки серед вимог

до проєкту виділяються як базові концептуальність та креативність, прагнення отримати гарний результат спонукає студентів до творчості, нестандартного та системно-аналітичного мислення. Аби максимально конкретизувати вимоги до проєкту та запропонувати орієнтовний алгоритм дій, пропонуються відповідні методичні рекомендації [6, с. 52-53].

Висновки і перспективи подальших розробок.

Отже, підбиваючи підсумки, можна зазначити, що дисципліна «Вступ до літературознавства» відіграє важливу роль в підготовці фахівців в галузі іноземної мови. Процес викладання курсу в вищому навчальному закладі має бути організованим таким чином, аби всі види навчальної активності були спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх перекладачів: суто спеціальних знань, вмінь та навичок, а також надзвичайно затребуваних на ринку сучасної праці «soft-skills» (системно-аналітичного та креативного мислення, мовної реактивності, вміння працювати в команді тощо). Задля досягнення даної мети доцільно постійно залучати студентів до виконання різноманітних практичних завдань, пов'язаних із перекладом та інтерпретацією художніх текстів зарубіжної літератури – індивідуальних та групових. В пріоритеті мають бути інтерактивні технології, впроваджені з урахуванням важливої настанови на органічне поєднання форм роботи, продуктивних в аспекті забезпечення мовної і теоретико-літературознавчої компетентностей майбутніх перекладачів (необхідних насамперед для виконання художнього перекладу, перекладу-адаптації, стилістичної обробки тощо). Надзвичайно ефективним в цьому плані є аналіз оригінальних текстів з висвітленням тих проблемних моментів, які підпорядковуються меті практичної апробації теоретичних знань курсу (низка таких завдань запропонована нами в навчально-методичних посібниках та методичних рекомендаціях до курсу): перекласти українською мовою уривок з оригінального художнього тексту (англомовної, німецькомовної, франкомовної літератур) та виділити в ньому тропи й стилістичні фігури, акцентувавши особливості їхньої трансформації, порівняти оригінальний текст іноземною мовою та його український переклад, запропонований одним або кількома різними фахівцями, задля визначення специфіки перекладацьких трансформацій художніх засобів та їхнього функціонального призначення; дослідити характер творчої репрезентації авторської ідеї за допомогою образів на прикладі уривку з художнього твору, написаного іноземною мовою; визначити форму та прийоми психологізму, форму та прийоми комічного, звукові засоби виразності тощо в уривку з твору, написаному іноземною мовою, яка вивчається тощо. В процесі пошуку відповідей на поставлені питання студенти вчаться розуміти «механізми» художнього перекладу, усвідомлюють важливість теоретико-літературних знань для його якісного виконання, а також – нерозривні зв'язки мистецтвом інтерпретації та якісним перекладом твору. На особливу увагу заслуговує такий вид навчальної активності як підготовка колективних проєктів на задану тему, що мають бути презентовані двома мовами (державною та українською). Завдяки очевидному спрямуванню цих видів завдань на формування та розвиток як вузько професійних знань, вмінь і навичок, так і «soft-skills», вони добре сприймаються студентами: слухачі курсу розуміють їхню практичну цінність для своєї майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що подальше вдосконалення та пошук нових технологій інтерактивного навчання, спрямованих на підготовку вищими навчальними закладами фахівців, затребуваних на ринку праці в XXI ст., визначає перспективи подальших розробок у даному напрямку.

Список використаної літератури:

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Ніколова О.О. Організація самосійної роботи студентів факультетів іноземної філології в процесі дистанційного навчання теоретико-літературних дисциплін. Сучасні технології навчання іноземних мов у вищій школі. Навчальний посібник / Укладачі : Морошкіна Г.Ф., Ружин К.М., Каніболоцька О.А. Запоріжжя: ЗНУ, 2016. С. 194-198.
4. Ніколова О.О., Кравченко Я.П. Вступ до літературознавства : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів (спеціальності «англійська мова та література»). Запоріжжя : ЗНУ, 2009. 141 с.
5. Ніколова О.О., Кравченко Я.П. Вступ до літературознавства. Навчально-методичний посібник для студентів 1 курсу факультету іноземної філології (спеціальності «німецька мова та література»). Запоріжжя : ЗНУ, 2009. 113 с.
6. Ніколова О.О. Вступ до літературознавства: методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Філологія» спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Запоріжжя : ЗНУ, 2018. 63 с.

7. Новікова Т.В. Художній переклад і порівняльне літературознавство: точки дотику. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2014. № 10. Том 2. С. 150-153.
8. Торкут Н.М. Літературознавство і художній переклад: траєкторії діалогу та його епістемологічна продуктивність. *Збірник праць*. Вип. 5. Сімферополь : Кримський Архів, 2012. С. 232-243.

Nikolova O., Kravchenko Ya. Shaping translators' professional competence in the process of studying the academic subject "Introduction to Literary Studies" in higher educational institutions

This article offers a comprehensive representation of learning activity types which are potentially promising from the perspective of developing professional competence of future translators while studying the subject "Introduction to Literary Studies" in higher educational institutions: purely specific knowledge, aptitudes, and skills as well as "soft-skills", which are much in demand on the modern job market (skills in systematic, analytical and creative thinking, linguistic responsiveness, re-writing, working in a team, etc.). It is pointed out that teaching the course "Introduction to Literary Studies" should never be limited to students' learning basic literary categories. The article stresses the relevance of conceptual realization of the objective aimed at making future translators ready to work not only with texts but also with visual information, to understand not only linguistic "mechanisms" of making images but also their functional application (influence on the mind – mood and ideas that they invoke) for the purpose of interpretation and adequate translation (taking into account potential difficulties – figurative meaning, subcontext, etc.), future implementation of such complex tasks as adaptation in translation, stylistic processing, and review translation. The emphasis is made on the importance of practical tasks associated with translation and interpretation of foreign literary texts – individual and group ones, interactive technologies introduced due to the demand for harmonious combination of activities which can efficiently develop linguistic and literary competencies of future translators. Special attention is paid to the study of tasks that encourage a comparative analysis (defining the peculiarities of translation transformations, comparing the original text and its Ukrainian translation(s) made by one or several different specialists, etc.) and to the significance of making group projects on the given topic. The article asserts that the practical value of such educational activities is obvious since they promote students' profound involvement.

Key words: *"soft skills", interactive technologies, professional competence, literary and linguistic competencies, translation transformations.*

УДК 378:159.955:004
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.40

В. А. Овдійчук
аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті акцентовано на проблемі розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики під час фахової підготовки як необхідного уміння, що ним повинні володіти сучасні спеціалісти і яке сприятиме успішному самоздійсненню. З'ясовано, що основою для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти є забезпечення комплексу педагогічних умов. Здійснено аналіз праць, які розкривають поняття «педагогічні умови», види та функції педагогічних умов. Сформульовано узагальнену дефініцію поняття «педагогічні умови розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики» як сукупність спеціально спроєктованих взаємопов'язаних обставин, які зумовлюють процес розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти та забезпечують найбільш ефективний його перебіг під час фахової підготовки. Відібрано та обґрунтовано найбільш пріоритетні педагогічні умови, які сприятимуть результативному перебігу процесу розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики, а саме: формування пізнавальної мотивації, яка спрямована на підвищення рівня критичного мислення у майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-комунікаційних технологій; реалізація дидактико-розвивального потенціалу фахових дисциплін через наповнення їх змісту проблемними завданнями, інтерактивними методами навчання з урахуванням особливостей критичного мислення; створення рефлексивного освітнього середовища, в якому відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів через наукову дискусію, науковий діалог, семінар та формування рефлексії майбутніх учителів інформатики. Означені педагогічні умови є взаємопов'язаними між собою та з компонентами критичного мислення, мають наскрізний характер, враховують і зовнішні, і внутрішні аспекти освітнього процесу, морально-психологічний стан студентів, їхні відносини між собою. Визначено, що основними функціями педагогічних умов можна назвати такі: прогностичну (дозволяє здійснити прогноз щодо очікуваних результатів); організаційну (організація освітнього процесу, спрямованого на досягнення поставлених цілей); інноваційну (удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів інформатики).

Ключові слова: *критичне мислення, розвиток критичного мислення, педагогічні умови, майбутні вчителі інформатики, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Українська освіта перебуває в стані реформації. А реформаторами виступають насамперед компетентні фахівці, які вміють приймати зважені рішення, швидко опановують й упроваджують у практику роботи сучасні цифрові технології, креативно і творчо підходять до розв'язування професійних завдань, мислять системно та критично. Вважаємо, що критичне мислення є тим феноменом, який сприяє зміні людської свідомості у процесі пізнання світу, опрацювання інформації, її осмислення, об'єктивної інтерпретації, створення на основі нового інформаційного продукту.

Упродовж останнього часу у науково-педагогічних розвідках чимало уваги приділяється саме розвитку цього типу мисленню у різних фахівців, зокрема учителів інформатики.

Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики ми розглядаємо як складний, динамічний процес, який залежить від спрямованості змісту форм, методів теоретичної і практичної підготовки. Щоб підтримати його результативне протікання необхідно забезпечити педагогічні умови під час організації навчання, які сприяють цьому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розробки педагогічних умов організації освітнього процесу висвітлена у наукових працях Ю Бабанського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пєхоти, І. Підласого, С. Рубінштейна та ін., де педагогічні умови розглядаються як один із важливих компонентів педагогічної системи. Проаналізовано зміст поняття «педагогічні умови», розглянуто види педагогічних умов, їх функції у дослідженнях Н. Духаніної, Н. Жукович-Дородних, А. Литвина, О. Мацейко, Н. Тверезовської, Л. Хоменко-Семенової, Є. Хрикова та ін.

Зупинимося на понятті «педагогічні умови», адже у нашій розвідці воно є ключовим. Так визначаючи сутність цього терміну в структурі наукового знання науковець Є. Хриков трактує його як «обставини, які обумовлюють певний

© Овдійчук В. А., 2023

напрямок розвитку педагогічного процесу» та доводить, що цей термін не доцільно виражати через поняття «фактори», оскільки фактори, на відміну від педагогічних умов, існують об'єктивно, незалежно від діяльності педагогів, а педагогічні умови створюються ними спеціально. [12, с. 12]. Досліджуючи процес удосконалення фахової підготовки вчителів інформатики, вчена І. Гирка виражає цей термін через «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і спеціально створених обставин, що є достатніми, а іноді й необхідними для формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки» [2, с. 65].

Під час вивчення методологічних засад поняття «педагогічні умови» на основі усебічного аналізу науково-педагогічної літератури українські науковці доходять висновку, що педагогічні умови повинні враховувати зовнішні та внутрішні аспекти освітнього процесу, морально-психологічний стан його учасників і детермінують це поняття як: «комплекс спеціально спроєктованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників», яке, на їхню думку, є найбільш повним, вказує на функціональне призначення педагогічних умов, відбиває їх науково-педагогічний зміст [4, с. 56].

У науково-педагогічній літературі також наявні численні праці, які розкривають різні педагогічні умови формування певних фахових компетентностей, готовності до професійної діяльності майбутніх учителів інформатики (І Гирка, А. Клєба, О. Мойко, Я. Сікора та ін.). Однак питанню педагогічних умов, які б забезпечували розвиток критичного мислення майбутніх учителів, приділено недостатньо уваги.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов, які необхідні для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження педагогічних умов, які б забезпечували підвищення якості освітнього процесу, формування певних якостей, компетентностей фахівців, тощо, зазначимо: різноманітні трактування цього терміна вказують на те, що педагогічні умови спеціально створюються під час навчання для забезпечення сприятливого впливу на явища, об'єкти, перебіг того чи іншого процесу, досягнення поставленої мети.

Під педагогічними умовами розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики ми будемо розуміти сукупність спеціально спроєктованих взаємопов'язаних обставин, які зумовлюють процес розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики та забезпечують найбільш ефективний його перебіг під час фахової підготовки. Для того, щоб виокремити необхідні для нашого дослідження педагогічні умови, з'ясуємо їх види та основні функції.

Порівняльний аналіз наукових напрацювань дозволяє стверджувати, що є чимало досліджень, у яких вчені виявляють спроби класифікації педагогічних умов за певними ознаками або дотримуються уже відомих, аргументуючи їх вибір тематикою власних досліджень.

У вітчизняній педагогіці виокремлено два рівні педагогічних умов: перший рівень – це особистісні характеристики здобувачів вищої освіти, які визначають успішність протікання освітнього процесу; другий рівень – безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – тобто класичні педагогічні умови:

– змісту та організації діяльності студентів;
– міжособистісних відносин, спілкування з одногрупниками;
– відносин педагогів зі студентами;
– адаптації студентів до умов нового освітнього середовища;
– взаємодії закладу вищої освіти із навколишнім середовищем тощо [9].

Спираючись на праці Ю. Бабанського, В. Беха, В. Манько, А. Лігоцького та ін., науковець А. Литвин пропонує найбільш повну, на нашу думку, типологію педагогічних умов за дев'ятьма ключовими показниками: доцільність (необхідні та достатні умови; необхідні та недостатні умови; надлишкові умови та ін.), процесуально-особистісна детермінованість (процесуальні умови; особистісні (суб'єктні) умови), сутність (концептуальні умови; інструментальні умови; організаційно-проєктувальні умови), призначеність (умови функціонування діяльності або процесу; умови забезпечення ефективності діяльності або процесу; умови розвитку діяльності або процесу), послідовність (передумови (умови-ресурси); умови-обставини, що орієнтують на реалізацію певної діяльності; умови-вимоги, які регулюють і коригують інноваційну діяльність), спрямованість (мотиваційно-цільові умови, мотиваційні умови тощо; процесуально-змістові умови, інформаційно-освітні умови, процесуальні умови тощо; організаційно-технологічні умови, організаційні умови, операційні умови тощо; суб'єктно орієнтовані умови, особистісно спрямовані умови, суб'єктно-особистісні умови тощо), структурованість (лінійні умови; однорівневі умови; багаторівневі умови), значимість (метаумови; загальні умови; часткові або специфічні умови), конкретизованість (дидактичні умови, психолого-педагогічні умови; організаційно-педагогічні умови, організаційно-методичні умови; соціально-педагогічні умови тощо) [5].

Така різноманітність видів педагогічних умов, змістове наповнення їх компонентів, структуро-

ваність тощо, свідчить про те, що на це впливають предмет дослідження, різноманітні підходи до вивчення, бачення шляхів вирішення проблеми дослідником або дослідниками.

У контексті розгляду питання педагогічних умов як складових наукових досліджень, наведемо їх властивості: а) практична, нормативна спрямованість; б) спрямованість на продуктивну педагогічну діяльність; в) не суперечать прояву педагогічних закономірностей, принципів, правил; г) обґрунтування вимагає поєднання емпіричних та теоретичних методів наукового дослідження; д) відповідність вимогам наукової новизни; е) ймовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності; є) локальний характер застосування [12].

Спробуємо з'ясувати та виокремити педагогічні умови, які сприяють успішному розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

Для успішного формування фахових компетентностей майбутніх вчителів, за І. Волощук, варто створити наступні педагогічні умови: сприяти розвитку мотивації до педагогічної діяльності; упроваджувати діяльнісний підхід; удосконалювати завдання з різних видів практики; залучати студентів до творчості [1]. Для ефективності цього процесу у майбутніх учителів інформатики педагогиня Я. Сікора пропонує організувати упровадження новітніх особистісно зорієнтованих технологій; орієнтацію майбутнього вчителя на самооцінку фахової компетентності; забезпечення студентів програмно-методичними матеріалами, які побудовані основі структурованої цілісності; активізацію навчально-пізнавальної діяльності [8]. Дослідниця І. Гирка радить забезпечити такі організаційно-педагогічні умови: організацію та мотивацію професійної підготовки і педагогічної діяльності; активний саморозвиток і самовдосконалення; упровадження та інтеграцію ІКТ, сучасних педагогічних технологій; реалізацію міжпредметних зв'язків у процесі підготовки [2].

З позиції розвитку критичного мислення студентів, учена Н. Цьома визначає кілька педагогічних умов, які дозволять позитивно впливати на формування критичного мислення здобувачів вищої освіти: внесення в освітні стандарти і програми цілей та завдань з формування мислення і змісту, що відповідають умовам розвитку критичного мислення; виокремлення професійних знань, умінь і навичок логічного і критичного мислення; організація і проведення навчання для педагогів, спрямованого на озброєння їх методами і способами формування критичного мислення; організація обміну досвідом у наукових колах з проблеми формування критичного мислення [13]. Істотними чинниками, які позитивно впливають на процес розвитку критичного мислення, також є: а) відмова від надання повного об'єму готової інформації під час лекцій у процесі вивчення усіх предметів та застосування натомість проблемного навчання, створення суперечливих ситуацій, які сприяють формуванню пошуково-дослідницьких умінь; б) створення відносин між учасниками освітнього процесу на основі принципу діалогічності, який позитивно впливає на формування поваги до думки інших, прояву толерантності; знайомство з необхідними методами і стратегіями розвитку критичного мислення, з мисленнєвими операціями, які є його основою [3]. Ми погоджуємося з С. Терно, що суттєве значення для розвитку критичного мислення студентської молоді мають чотири основні чинники: 1) метод навчання; 2) форма навчання; 3) метод контролю; 4) стиль навчання [10].

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних наукових розвідок та результатів констатувального експерименту нами було визначено декілька з найбільш пріоритетних педагогічних умов розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики, які будуть враховувати і зовнішні і внутрішні аспекти освітнього процесу, морально-психологічний стан студентів, їхні відносини між собою. Обрані педагогічні умови також взаємопов'язані з компонентами критичного мислення, які були нами визначені в процесі роботи: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісний та рефлексивним.

Першою педагогічною умовою ми обрали формування пізнавальної мотивації, яка спрямована на підвищення рівня критичного мислення у майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Ця умова забезпечує формування мотивації у майбутніх педагогів. Адже, щоб підвищити свій рівень критичного мислення, працювати над його удосконаленням, бакалаври повинні бути по-справжньому захоплені цією метою, перейнятися нею, а завдання, які ставляться перед здобувачами вищої освіти у процесі навчання, були не лише зрозумілими, але й стали особистісно важливими.

Позитивний вплив на бажання навчатися, саморозвиватися відіграють інформаційно-комунікаційні технології. Перспектива їх використання забезпечує швидкий та зручний доступ до різноманітних джерел інформації, візуалізацію складних об'єктів та явищ, можливість організації дистанційної, змішаної форм роботи, організацію групових занять онлайн, швидке і об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень, налагодження якісного зворотного зв'язку та ін. І найголовніше, сприятиме позитивному налаштуванню, активізації навчально-пізнавальної діяльності, розумінню перспективи у застосуванні своїх компетентностей для створення нових цікавих інформаційних продуктів. У процесі навчання також відбувається

зміщення мотивації з навчальної діяльності до мотивації професійного удосконалення.

Другою педагогічною умовою стала реалізація дидактико-розвивального потенціалу фахових дисциплін через наповнення їх змісту проблемними завданнями, інтерактивними методами навчання з урахуванням особливостей критичного мислення. Ця умова необхідна для посилення когнітивного та підтримки діяльнісного компонентів критичного мислення. Вона забезпечуватиме систематизацію знань про критичне мислення, обізнаність майбутніх учителів з технологією розвитку критичного мислення, формування й удосконалення необхідних умінь і навичок, які безпосередньо пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю учителя інформатики.

В основу проблемного навчання покладено пошукову діяльність здобувачів освіти, яка розпочинається зі створення викладачем проблемних ситуацій у процесі навчання та пошуку нових, раніше невідомих, шляхів її вирішення, застосування студентом умінь, навичок з метою відкриття, дослідження нових знань, нових способів розв'язку. Проблемні завдання повинні бути посильними для виконання студентами, відповідати принципу наростаючої складності, а пошук розв'язку відбуватися не за наперед відомим алгоритмом. Розв'язування проблемних завдань вимагає напруження розумових зусиль, аналізу дій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, підвищеної уваги, зосередження на конкретній задачі або підзадачі.

Перевагами інтерактивного навчання можна назвати: залучення до активної взаємодії усіх студентів; співпраця у команді; формування доброзичливого ставлення до опонентів, толерантності; формування уміння відстоювати власну позицію, аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблем; створення «ситуації успіху» та ін. Серед недоліків виокремлюють: великі затрати часу на підготовку; попередній розгляд інтерактивного методу та навчання студентів, як за ним працювати; обмежений контроль з боку викладача за обсягом і глибиною вивченого матеріалу, часом на його опрацювання; менш передбачувані результати роботи бакалаврів тощо [11].

Існує чимало різноманітних інтерактивних методів навчання. Окремі з них краще застосовувати для актуалізації знань, а окремі – для узагальнення, систематизації тощо, проте чіткого розмежування немає. Цей процес залежить від фахової компетентності викладача та цілей заняття. Основним завданням застосування інтерактивних методів має бути цілеспрямований вплив на активізацію мисленнєвої діяльності майбутніх учителів інформатики, створення атмосфери творчості та співтворчості, спрямованої на розв'язання різних проблемних, зокрема і фахових задач новими, раніше не відомими їм способами, застосування умінь для здобуття нових знань; підвищення мотивації до навчання та фахового вдосконалення, постійної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Третя педагогічна умова – це створення рефлексивного освітнього середовища, в якому відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів через наукову дискусію, науковий діалог, семінар, та формування рефлексії майбутніх учителів інформатики. Вона відповідає рефлексивному компоненту критичного мислення та тісно пов'язана з рештою компонентів.

Рефлексивне освітнє середовище сприяє формуванню в студентів рефлексії – невід'ємного складника критичного мислення.

Під рефлексивним середовищем науковці розуміють систему умов розвитку особистості, у якій виникає можливість вибору цілей, змісту та методів саморозвитку, самоосвіти, формування уявлення про себе як особистість та майбутнього фахівця; потреба в рефлексії [6].

Для організації такого середовища потрібно дотримуватися основних принципів: унікальності (унікальними є особистість, ситуація, часові умови, процес, структура, що виходять за межі традиційного пояснення, визначення, розуміння, осмислення); парадоксальності (парадоксальність є не тільки характеристикою буття в цілому, але й способом індивідуального буття кожного); відкритості (припускає осмислену незавершеність фахової підготовки в просторі й часі); надмірності (можливість розширювати власні особистісно-фахові межі); варіативності (можливість будувати освітнє середовище на основі власних потреб та до обраного напряму розвитку) [7].

Створення рефлексивного освітнього середовища можливе за наступних умов: 1) зіставлення з реальною практикою, що передбачає максимальне перенесення отриманого рефлексивного досвіду в професійну практику; 2) відсутність статусних бар'єрів між суб'єктами освітнього процесу, яке дає змогу вийти з формальної лекції, сприяє продукуванню ідей без страху критики, з правом на помилку; 3) взаємодоповнення, розвиток інтересів і нових можливостей як для педагога, так і для студентів, здатності акумулювати індивідуальні інтелектуальні зусилля та зусилля групу в цілому; 4) цілісність та інноваційність побудови для позитивного мікроклімату, що дасть змогу кожному учаснику освітнього процесу розкрити свій потенціал; 5) активізація та розвиток різних видів рефлексії під час навчання [6].

Здійснений інформаційних огляд проблеми створення рефлексивного освітнього середовища дає змогу зробити припущення, що його створення допоможе актуалізувати особистісні ресурси майбутнього учителя інформатики, глибше пізнати

себе та зрозуміти, як потрібно спрямовувати свої зусилля через особистісну, діяльнісну рефлексії, щоб досягти професійного та особистісного успіху.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукових розвідок з проблем критичного мислення дав змогу визначити педагогічні умови розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики: формування пізнавальної мотивації, яка спрямована на підвищення рівня критичного мислення у майбутніх учителів інформатики, засобами інформаційно-комунікаційних технологій; реалізація дидактико-розвивального потенціалу фахових дисциплін через наповнення їх змісту проблемними завданнями, інтерактивними методами навчання з урахуванням особливостей критичного мислення; створення рефлексивного освітнього середовища, в якому відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів через наукову дискусію, науковий діалог, семінар та формування рефлексії майбутніх учителів інформатики. Означені педагогічні умови є взаємопов'язаними між собою та з компонентами критичного мислення, мають наскрізний характер. Основними функціями педагогічних умов можна назвати такі: прогностичну (дозволяє здійснити прогноз щодо очікуваних результатів); організаційну (організація освітнього процесу, спрямованого на досягнення поставлених цілей); інноваційну (удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів інформатики).

Надалі дослідження потребують моніторинг та система забезпечення якості фахової підготовки майбутніх учителів інформатики в контексті розвитку критичного мислення.

Список використаної літератури:

1. Волощук І. А. Педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх вчителів. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць / за заг. ред. Т. С. Плачинда.* Кропивницький. 2019. С. 71-75. URL: https://doi.org/10.31812/123456789/3112.
2. Гирка І. В. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1(40). С. 64-67.
3. Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2015. Том 10. Вип. 27. С. 79-88.
4. Литвин А. В., Мацейко О. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». П*едагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 4. С. 43-63.
5. Литвин А. В. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 9-28.
6. Немченко С. Г, Лебідь О. В. Створення рефлексивного середовища магістратури як умова ефективної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. *Молодь і ринок.* 2013. № 12 (107). С. 63-66.
7. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку. особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*: *збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди.* 2015. Вип. 50. С. 290-299.
8. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 49-53.
9. Тверезовська Н. Т., Філіппова Л. Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови. *Нова педагогічна думка.* 2009. № 3. С. 90-92.
10. Терно С. О. Критичне мислення: методи та стиль навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2019. Вип. 52. Том 2. С. 183-189. URL: https://doi.org/10.26661/swfh-2019-52-055.
11. Тягай І. М. Форми інтерактивного навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (математика). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017.
12. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти.* 2011. № 2 (60). С. 11-15.
13. Цьома Н. С. Комплекс методичних умов, завдань, форм проведення занять для формування критичного мислення. *Інноваційна педагогіка*. Одеса. 2019. Вип. 16. Том 1. С. 157-160. URL: https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-1-32.

Ovdiichuk V. Pedagogical conditions for the development of critical thinking of future IT teachers in the process of professional training

The article is focused on the problem of the developing of critical thinking of future IT teachers during professional training as a necessary skill that they should be possessed by modern specialists and which will contribute to successful self-realization. It was found that the basis for the development of critical thinking of future IT teachers in the higher education institutions is providing of the complex of pedagogical conditions. An analysis of the works was carried out revealing the concept "pedagogical conditions", types and functions

of pedagogical conditions. It was formulated a generalized definition of the concept of "pedagogical conditions for the development of critical thinking of future IT teachers" as a set of specially designed interrelated circumstances that predetermine the process of critical development thinking of higher education applicants and provide the most effective its course during professional training. It was selected and substantiated the most priority pedagogical conditions that will contribute to the effective course of the process of developing critical thinking of IT teachers, namely: formation of cognitive motivation aimed at raising the level of critical thinking in future IT teachers by means of information and communication technologies; implementation of didactic and developmental potential professional disciplines by filling their content with problematic tasks, interactive methods of learning taking into account the features of critical thinking; creation of a reflective educational environment in which a subject takes place -subject interaction between the teacher and students through a scientific discussion, scientific dialogue, seminar and formation of reflection of future IT teachers. The specified pedagogical conditions are interconnected with each other and with components of critical thinking, have an end-to-end character, take into account external and internal aspects of the educational process, moral and psychological state students, their relationships with each other. It was determined that the main functions of the pedagogical conditions can be the following: prognostic (allows to make a prediction regarding of expected results); organizational (organization of the educational process, aimed at achieving set goals); innovative (improvement of the professional training of future IT teachers).

Key words: *critical thinking, development of critical thinking, pedagogical conditions, future teachers of computer science, institution of higher education.*

УДК 378.147:355.232
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.41

О. В. Повар
старший викладач кафедри вогневої та спеціальної підготовки
факультету службово-бойової діяльності Національної гвардії України
Київського інституту Національної гвардії України

К. Е. Дяченко
старший викладач кафедри вогневої підготовки факультету логістики
Національної академії Національної гвардії України

В. М. В'ясков
викладач кафедри ракетно-артилерійського озброєння
Національної академії Національної гвардії України

Б. О. Кушнарьов
викладач кафедри вогневої підготовки факультету логістики
Національної академії Національної гвардії України

М. М. Курилов
викладач кафедри вогневої підготовки факультету логістики
Національної академії Національної гвардії України

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПТРК «JAVELIN» В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури (моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів), членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до застосування новітніх зразків високоточної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напряму наукової розвідки.

Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напряму підготовки) до застосування протитанкового ракетного комплексу «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. Під час теоретичного дослідження були використані наступні методи: абстракції, вимірювання, експертного оцінювання, опитування, порівняння, спостереження тощо.

В результаті теоретичного дослідження визначенні «критерії» (мотиваційний, змістовий, аналітико-оцінний), відповідні їм «показники» та «рівні» (вищий, добрий, задовільний, незадовільний) сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напряму підготовки) до застосування протитанкового ракетного комплексу «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему вогневої підготовки курсантів командного напряму підготовки Київського інституту Національної гвардії України та Національної академії Національної гвардії України. Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до застосування протитанкового ракетного комплексу «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

Ключові слова: *вогнева підготовка, готовність, екстремальні умови, критерії, компетентності, майбутні офіцери, передумови, показники, професійна освіта, професійна діяльність, сучасне озброєння, рівні.*

Постановка проблеми. Враховуючи реалії сьогодення доцільно констатувати, що професійні компетентності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України є важливою інтегральною характеристикою, від якої залежить якість та надійність виконання завдань за призначенням майбутнім підлеглим особовим складом. У свою чергу, сформовані навички використання

© Повар О. В., Дяченко К. Е., В'ясков В. М., Кушнарьов Б. О., Курилов М. М., 2023

новітніх зразків високоточної зброї є важливою складовою фахової компетентності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ).

Наукові дослідження учених: М. Владимирова, Є. Зеленського, О. Кривошеєва, Т. Магмета, О. Маркова, О. Моргунова, П. Пістряка, В. Римика, Ю. Самсонова, П. Чорного, наявний бойовий досвід – дозволив нам сформулювати основні положення функціонування системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ, що передбачає вирішення завдань за призначенням із використанням новітніх зразків високоточної зброї, зокрема протитанкового ракетного комплексу «Javelin FGM-148». Необхідно відмітити, що особливе значення у системі вогневої підготовки представників досліджуваної категорії відводиться засобам вогневого ураження противника, які забезпечують перевагу на полі бою.

Беручи до уваги стрімкий розвиток військової науки та техніки, а також враховуючи наявний досвід бойових дій, реалії сьогодення вимагають від представників інституцій СБОУ належного рівня готовності до виконання завдань за призначенням із використанням протитанкового ракетного комплексу «Javelin FGM-148» (надалі ПТРК «Javelin FGM-148») інших новітніх зразків високоточної зброї, що потребує внесення відповідних змін у програми їхньої професійної підготовки (професійної освіти майбутніх офіцерів). Зазначене вище, підкреслює актуальність обраного напряму наукової розвідки.

Дослідження виконано відповідно до п**ланів науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт**: кафедри вогневої та спеціальної підготовки факультету службово-бойової діяльності НГУ Київського інституту Національної гвардії України; кафедри вогневої підготовки факультету логістики Національної академії Національної гвардії України та кафедри ракетно-артилерійського озброєння Національної академії Національної гвардії України (ініціативний проєкт «Javelin-Victory»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій у обраному напрямі наукової розвідки (1 етап, червень-серпень 2022 р.) дозволив визначити низку учених: Д. Швеця [1], С. Марченкова [2], O. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, (та інш.) [3], Н. Лавриненко, Н. Партико, А. Ребрину (стар.), І. Савку, А. Ребрину (мол.) [4], В. Волобуєва [5] й інших учених і практиків: А. Бухуна, В. Георгієва, Є. Денисенка, Р. Любчича, Ю. Самсонова, А. Турчинова, В. Шемчука, В. Ягупова – у яких розкриваються актуальні питання формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в системі багаторічної професійної освіти.

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є напрацювання: І. Коваля [6], І. Клименка [7], В. Шемчука [8], Ю. Таймасова [9], В. Шемчука, Б. Кіндзера, Д. Скальскі, Т. Людовик, Б. Лукіна [10] та інших учених та практиків: Л. Боровик, Є. Брижатого, О. Колісніченка, М. Кришталь, С. Кучеренка, І. Приходька, О. Хацаюка – у яких окреслені основні напрями впровадження сучасних педагогічних моделей, технологій (педагогічних умов, методик тощо), які забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до службово-бойової діяльності в екстремальних умовах.

Заслуговують уваги наукові праці учених: Ю. Самсонова, Н. Партико, К. Дяченка, М. Курилова, Б. Кушнарьова, А. Хоменка [11], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка [12], І. Ковальова, Є. Гоговського, А. Пашуби, В. Самойленка, В. Толокнєєва [13], Ю. Самсонова, В. Соколовського, К. Задорожного, О. Повара, М. Курилова [14], Ю. Бєлашова, О. Кириченко, Є. Безбородова, С. Шабатури, М. Делямби [15] та інших фахівців: А. Дмітрієва, В. Жирного, С. Корнійчука, В. Лупандіна, С. Москальця, О. Мокринського, А. Рудика – у яких зосереджується увага на формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування стрілецької зброї та новітніх зразків високоточної зброї під час виконання ними завдань за призначенням.

Відповідно до результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів, аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування новітніх зразків високоточної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напряму наукової розвідки.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напряму підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити наступні завдання:

– здійснити аналіз спеціальної та довідкової науково-методичної літератури у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням в системі багаторічної професійної освіти;

– визначити ефективні педагогічні моделі, технології (умови, методики тощо), які забезпе-

чують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до службово-бойової діяльності в екстремальних умовах;

– провести аналіз науково-методичної та довідкової літератури (моніторинг Інтернет-джерел) у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування стрілецької зброї та новітніх зразків високоточної зброї під час виконання завдань за призначенням.

Під час теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи (О. Повар, К. Дяченко, В. Вясков, Б. Кушнарьов, М. Курилов) були використані наступні методи: абстракції, вимірювання, експертного оцінювання, опитування, порівняння, спостереження тощо, а також враховано досвід бойових дій (досвід організації системи вогневої підготовки військовослужбовців різних категорій інституцій СБОУ).

Виклад основного матеріалу. У динаміці другого етапу теоретичного дослідження (серпень-жовтень 2022 р.) членами науково-дослідної групи (НДГ) здійснено моніторинг актуальних наукових підходів, які передбачають визначення необхідного діагностичного інструментарію, що забезпечують досягнення мети та завдань дослідження.

Система міжнародних стандартів «ISO 9000» [16] трактує «критерій», як мірило відображення цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; ідеал, що відображає вищий, досконалий (еталонний) рівень явища, яке підлягає дослідженню; засіб вибору, або виміру чогось. У свою чергу, «показник» є нічим іншим, як конкретний вимірник «критерію», що сприяє якісному спостереженню, здійсненню його обліку тощо.

Питанням визначення критеріїв, показників, рівнів та ступенів сформованості готовності (професійних компетенцій) майбутніх офіцерів інституцій СБОУ присвячені наукові праці: Л. Балагури, Л. Барановської, М. Боровика, О. Кирилюка, М. Лакатош, Ю. Лісніченка, Р. Любчича, Л. Нанівської, Т. Павлюк, С. Решетника, А. Турчинова, О. Хацаюка, О. Ходаня, О. Шагова, О. Шемчук, Д. Швеця, В. Ягупова й інших фахівців обраного напряму наукової розвідки.

В розрізі теоретичного дослідження доцільно виділити, що сучасна педагогічна наука під поняттям «критерій» розуміє «сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату навчальної діяльності, що відповідає поставленій меті» [17]. Доцільно підкреслити, що визначення необхідних «критеріїв», як системи вимірювання з метою визначення ефективності виконаної роботи (завдання) – є найважливішим і першочерговим етапом дослідження (Л. Спенсер). Зазначену вище наукову гіпотезу підтверджують учені: І. Астрелін, Н. Краус, О. Новіков, Д. Новіков, К. Саух, О. Черноусенко.

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернула робота М. Катаєвої, яка здійснює оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців за відповідними критеріями: мотиваційним, ціннісно-мотиваційним, когнітивним, комунікативним, операційно-діяльнісним), рефлексивним.

Схожий підхід використовують учені: С. Єфіменко, С. Демченко, І. Матійків, Г. Полякова, Ю. Приходько, О. Ткачук. Враховуючи вище викладене доцільно констатувати, що характеристика «критерію» прямопропорційно залежить від об'єкта дослідження. У свою чергу «моніторинг» доцільно розглядати, як методологічний інструментарій управління якістю освітнього процесу майбутніх офіцерів інституцій СБОУ, який необхідний для оцінювання фактичного рівня досягнень представників досліджуваної категорії.

Подальший аналіз науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури у обраному напрямі наукової розвідки свідчить про те, що низкою учених пропонуються різноманітні «підходи» щодо визначення «критеріїв», за якими здійснюється оцінювання «ступеня» сформованості готовності до того, чи іншого виду професійної діяльності, яке складається із сукупності знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів інституцій СБОУ. Таким чином, при визначені відповідних «критеріїв сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності» – доцільно використовувати основні компоненти, які використовуються в освітньому процесі представників досліджуваної категорії відповідно до наукових концепцій учених: В. Васищева, І. Ващенка, І. Лернера, О. Маркова, П. Пістряка, Ю. Самсонова, В. Соколовського, А. Стадника, А. Турчинова, О. Хацаюка, В. Шемчука, В. Ягупова.

Отже, «критерій сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД)» – є своєрідним «еталоном» для визначення та оцінювання фактичного стану та рівня сформованості зазначеної вище «готовності» відповідно до встановлених вимог (із урахуванням завдань та функцій покладених на військовослужбовців досліджуваної категорії), які визначені відомчими нормативно-правовими документами (актами, настановами, інструкціями, методичними рекомендаціями тощо).

Аналізуючи результати аналізу спеціалізованої та довідкової науково-методичної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) [1-3, 5-7, 10-12, 15-17], враховуючи наукові погляди учених (практиків): О. Баніта, В. Бурхайла, О. Вернигори, Б. Кушнарьова, Н. Лобача, Л. Русин, Ю. Самсонова,

Ю. Таймасова, О. Хацаюка, В. Шемчука – можливим є виділення однойменних для представників досліджуваної категорії наступних «критеріїв оцінювання», а саме: мотиваційного; змістового; аналітико-оцінного. У свою чергу, кожен «критерій» повинен бути оціненим за відповідними «показниками».

Відповідно до наукових поглядів учених: Л. Буркова, С. Костюк, Ю. Поповського, Т. Пятничук, О. Чеботарьова, Г. Шкарівського – змістові характеристики «критерію» за своїм обсягом є більш ширшими, ніж зміст відповідного «показника». Необхідно підкреслити, що «показник» є складовою частиною «критерію», тому ступінь прояву та стан сформованості «критерію» виражається певними кількісними «показниками».

Надалі, членами НДГ на підставі ретельного аналізу науково-методичної та довідкової літератури у обраному напрямі дослідження [3, 8, 11, 14, 15], у яких розкриваються вимоги до складових готовності (професійних компетентностей) майбутніх офіцерів НГУ, їх знань, умінь і навичок, а також урахування змісту нормативно-правових (відомчих) документів [18-22], які визначають вимоги до офіцерських кадрів – проведено визначення основних показників зазначених вище «критеріїв» (див. табл. 1). Перелічені у табл. 1 «критерії» – забезпечують досягнення випускником вищого військового навчального закладу необхідного рівня професійної підготовленості.

Для досягнення мети (цілей) дослідження планується використання наступних форм всебічної підготовки представників досліджуваної категорії в системі їхньої професійної освіти: навчальних занять, самостійної роботи, фізичного тренування в умовах службово-бойової діяльності, попутного фізичного тренування тощо. У якості засобів, які спрямовані на досягнення поставлених перед нами цілей дослідження – планується використання: стрілецьких тренувань, тренажерів, технічних засобів навчання, вогневих та прикладних фізичних вправ, спеціальних комплексів функціональної підготовки із використанням навчальних зразків ПТРК «Javelin FGM-148», відпрацювання квестових та ситуативних завдань тощо.

Заключний блок теоретичного дослідження передбачав визначення відповідних «підходів». Відповідно до словника української мови [23] «підходи – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь». Враховуючи

Таблиця 1

«Критерії» та «показники» сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності

«Критерії»	«Показники»
мотиваційний	прояв інтересу до теоретичного вивчення техніко-тактичних характеристик ПТРК «Javelin FGM-148»; мотивація до опануванням практичними навичками його використання у різних умовах службово-бойової діяльності; ціннісна орієнтація на виконання обов'язків командира підрозділів ПТРК «Javelin FGM-148», мотивація до професійного зростання в процесі багаторічної військової служби; мотивація до розвитку основних фізичних (спеціальних) якостей, що забезпечують виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності; мотивація до саморозвитку та формування професійних компетентностей, розвиток професійних якостей особистості офіцера
змістовий	сформованість практичних навичок управління підроз-ділами ПТРК «Javelin FGM-148» у різних умовах (екстре-мальних) службово-бойової діяльності; сформованість практичних навичок обслуговування та використання ПТРК «Javelin FGM-148» у різних видах загальновійськового бою; сформовані навички навчання підлеглих умілого використання ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності; професійно-значущі якості індивіда та формування мотиву, який виникає з потреби військовослужбовця і закінчується спонуканням його до виконання завдань за призначенням
аналітико-оцінний	здатність до критичного самоаналізу, уміння проводити самооцінювання; володіння навичками саморегуляції під час виконання завдань за призначенням, уміння розподіляти фізичне навантаження в процесі службово-бойової діяльності; уміння організації системи психолого-педагогічного супроводу підлеглого особового складу на різних етапах професійної (індивідуальної) підготовки; уміння формувати в підлеглого особового складу високого рівня психофізичної готовності до виконання завдань у складі бойових розрахунків ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності; самовдосконалення і саморозвиток у різних умовах (екстремальних) службово-бойової діяльності; сформовані практичні навички прийняття виважених рішень в екстремальних умовах службово-бойової діяльності; здатність до військової хитрості; патріотизм, готовність до самопожертвування, готовність до надання переконливих доказів; сформовані уміння чітко, логічно та стисло відавати бойові накази; уміння діагностувати психофізіологічний стан підлеглого особового складу; надійність у вирішенні поставлених завдань; здатність виконувати функціональні обов'язки командира підрозділу ПТРК «Javelin FGM-148» на початковому етапі проходження військової служби в лавах НГУ

вище викладене вважаємо, що найбільш ефективними «підходами» для досягнення мети дослідження та для розроблення майбутніх «педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ (командного напряму підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах СБД» є: системний, структурний, комплексний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований.

Перелічені вище «підходи» сприятимуть вирішенню поставлених перед нами завдань передбачених планом ініціативного наукового проєкту «Javelin-Victory». Враховуючи наукові концепції провідних учених: А. Бухуна, Б. Максимчука, Н. Височіної, С. Решетника, П. Рибалки, Ю. Самсонова, А. Турчинова, О. Хацаюка, А. Чудика, В. Шемчука, В. Ягупова – членами НДГ визначені відповідні рівні, а саме: «вищий», «добрий», «задовільний», «незадовільний».

Необхідно підкреслити, що в процесі відпрацювання описової частини якісної характеристики рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування сучасних зразків високоточної зброї в екстремальних умовах СБД нами врахована оцінка з дисципліни «Вогнева підготовка» (відповідності до вимог ECTS) [24].

Таким чином, в результаті узагальнення аналізу існуючих «підходів» до визначення діагностичного апарату членами НДГ визначено: «критерії», «показники» і охарактеризовано «рівні» сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напряму підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Висновки і пропозиції. В результаті теоретичного дослідження визначенні «критерії» (мотиваційний, змістовий, аналітико-оцінний), відповідні їм «показники» та «рівні» (вищий, добрий, задовільний, незадовільний) сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напряму підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему вогневої підготовки курсантів командного напряму підготовки Київського інституту Національної гвардії України та Національної академії Національної гвардії України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

Список використаної літератури:

1. Швець Д.В. Підготовка майбутніх офіцерів МВС України до охорони і забезпечення громадського порядку в процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.
2. Марченков С.М. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2021. 23 с.
3. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13 (2), 457-475. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431.
4. Лавриненко Н.Ю., Партико Н.В., Ребрина А.А., Савка І.М., Ребрина А.А. Формування професійних компетентностей у майбутніх військових перекладачів для дій в умовах значного психофізичного навантаження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73 (2). С. 69-76.
5. Волобуєв В.В. Педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 136-140.
6. Коваль І.С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 235 с.
7. Клименко І.В. Теорія і практика психологічного забезпечення професійної підготовки поліцейських : автореф. дис. … докт. псих. наук : 19.00.06. Харків, 2019. 50 с.
8. Шемчук В.А. Концептуальні засади формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності: монографія. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2021. С. 1-17.
9. Таймасов Ю.С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності: автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2021. 44 с.
10. Шемчук В.А., Кіндзер Б.М., Скальскі Д.В., Людовик Т.В., Лукін Б.П. Апробація педагогічної моделі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 76 (3). С. 171-177.
11. Самсонов Ю., Партико Н., Дяченко К., Куриловм М., Кушнарьов Б., Хоменко А. Результати дослідно-експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до бойового застосування ПТРК «ФАГОТ» із використанням засобів СФП. *Військова освіта*. 2021. Вип. 32 (44). С. 231-247.
12. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32 (2). С. 60-74.
13. Ковальов І.М., Гоговський Є.В., Пашуба А.С., Самойленко В.М., Толокнєєв В.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до виконання завдань за призначенням у системі тактико-спеціальної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 48 (2). С. 166-173.
14. Самсонов Ю.В., Соколовський В.В., Задорожний К.А., Повар О.В., Курилов М.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (2). С. 31-37.
15. Бєлашов Ю.О., Кириченко О.О., Безбородов Є.В., Шабатура С.О., Делямба М.М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (1). С. 26-31.
16. Серія стандартів Міжнародної організації зі стандартизації (ISO 9000). Вікіпедія. 2023. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/ISO_9000.
17. Енциклопедія освіти. Головний редактор академік НАН і АПН України, Президент АПН України В.Г. Кремень: енцикл. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 1037 с.
18. Хацаюк О.В. Робоча програма навчальної дисципліни ЦПП 14 «Спеціальна фізична підготовка» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону): роб. прог. навч. дисц. Харків : НАНГУ, 2018. С. 44 с.
19. Курс стрільб із стрілецької зброї та озброєння бойових машин НГУ : курс стрільб: наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151. Київ : ГУНГУ, 2018. С. 189 с.
20. Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ : наказ: наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151. Київ : ГУНГУ, 2018. С. 152 с.
21. Пістряк П.В., Марков О.В., Афанасьєв В.В., Самсонов Ю.В., Соколовський В.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону): роб. прог. навч. дисц. Харків : НАНГУ, 2019. 41 с.
22. Порядок застосування підрозділів протитанкових ракетних комплексів Javelin FGM-148»: військ. навч-метод. публ. Київ : Науково-дослідний центр ракетних військ і артилерії, 2022. С. 62 с.
23. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. (1970-1980). URL: http://sum.in.ua/s/pidkhodyty.
24. Європейська кредитно-трансферна система ECTS (Розділ І. Болонський процес та ECTS). (2023). URL: http://academy.gov.ua/ects/inf/-1_3.html.

Povar O., Dyachenko K., V'iaskov V., Kushnarov B., Kurilov M. Criteria, indicators and levels of readiness of Future Officers to use the Anti-tank Missile System "Javelin" in Extreme conditions of Service and Combat Activity

According to the results of the analysis of scientific and methodological, special and reference literature (monitoring of specialized Internet resources), the members of the research group established, that the issue of determining the criteria, indicators and levels of readiness of Future Officers of the institutions of the security and defense sector of Ukraine to use the latest models of high-precision weapons in Extreme conditions of Service and Combat Activity – is dedicated to the insufficient number of scientific and methodological works, which requires further research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen direction of scientific research.

The main goal of the study is to determine the criteria, indicators and levels of readiness of Future Officers of the National Guard of Ukraine (command line of training) to use the Javelin FGM-148 Anti-tank Missile System in Extreme conditions of Service and Combat Activity. The following methods were used during the theoretical research: abstraction, measurement, expert evaluation, survey, comparison, observation, etc.

As a result of a theoretical study, the determination of "criteria" (motivational, substantive, analytical and evaluative), their corresponding "indicators" and "equals" (higher, good, satisfactory, unsatisfactory) of the formation of the readiness of Future Officers of the National Guard of Ukraine (command line of training) to apply Anti-tank Missile complex "Javelin FGM-148" in Extreme conditions of Service and Combat Activity.

The results of the theoretical research are implemented in the System of fire training of cadets of the command line of training of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine and the National Academy of the National Guard of Ukraine. Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence involve the development of pedagogical conditions for the formation of the readiness of Future Officers to use the Javelin FGM-148 Anti-tank Missile System in Extreme conditions of Service and Combat Activity with an emphasis on the use of special physical training.

Key words: *fire (shooting) training, readiness, Extreme conditions, criteria, competences, Future Officers, prerequisites, indicators, professional education, professional Activity, modern weapons, levels.*

УДК 378
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.42

А. В. Рибчук
доктор економічних наук,
професор кафедри математики та економіки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

І. Є. Журба
доктор економічних наук,
професор кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Хмельницького національного університету

О. А. Сивик
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Г. М. Мельник
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ – ДОМІНУЮЧИЙ ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті досліджено процес забезпечення якості освітніх послуг – провідного фактору конкурентоспроможності освітніх установ. Проаналізовано конкурентоспроможність освітньої послуги як певної, відносно інтегральної характеристики, що відображає її відмінність від послуги-конкурента та, відповідно, визначальну її привабливість. Установлено, що відсутність збалансованості попиту та пропозиції на ринку освітніх послуг загострює проблему оцінки їх якості та конкурентоспроможності, і зумовлює розробку маркетингових та ринкових інструментів управління попитом та пропозицією у сфері надання освітньої послуги. Зазначено, що ринкова ситуація вносить свої корективи у цільову спрямованість процесу надання освітніх послуг, еволюціонуючи від орієнтації на підготовку розвинених особистостей до сфери послуг, що враховує всебічні інтереси споживачів освітніх послуг. При цьому конкуренція на ринку послуг сфери освіти покликана стати тим важелем, який здатний підштовхнути освіту до принципово нового витку розвитку.

Виокремлено основні ознаки освітньої послуги: по-перше, нерозривність створення та споживання послуги; по-друге, неоднорідність чи мінливість якості; по-третє, нездатність послуг до зберігання та відсутність кількісних характеристик послуг, по-четверте, опосередкований вимір їхньої якості, по-п'яте, відсутність гарантій, багаторазовість використання, складність та неможливість оцінки очікуваного особистого ефекту від послуги споживачем.

Підкреслено, що під якістю освіти доцільно розуміти ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх установ, що надаються, або ступінь досягнення поставлених в освіті цілей і завдань. Якість – це найважливіша планка у стратегії закладу освіти. Підтверджено, що одним із напрямів, реалізація якого дозволяє освітнім послугам бути конкурентоспроможними, є застосування принципів загального управління якістю та впровадження систем менеджменту якості освітньої діяльності.

Ключові слова: *якість, освітня послуга, ринок освітніх послуг, конкурентоспроможність.*

Постановка проблеми. В умовах зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг виникає необхідність встановлення та підтримки постійного контакту з цільовою аудиторією, для обміну інформацією між освітнім закладом та споживачами послуг. Водночас суспільство, надаючи інформацію про власні потреби коригує та трансформує характеристики освітніх послуг. Результатом такого взаємовпливу є формування прерогативних характеристик, що визначають споживчу цінність освітніх послуг.

Останнім часом на ринку освітніх послуг пропозиція стрімко зростає, іноді перевищуючи попит. В умовах конкурентного освітнього ринку заклади освіти намагаються охопити весь спектр послуг та зайняти своє місце у освітньому просторі [1-7]. У зв'язку з цим, освітнім закладам необхідно постійно проводити оцінку рівня конкурентоспроможності та на її основі розробляти стратегії підвищення конкурентоспроможності, а це вимагає проведення закладами освіти постійного моні-

© Рибчук А. В., Журба І. Є., Сивик О. А., Мельник Г. М., 2023

торингу зовнішнього середовища у частині отримання якісних освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями впливу якості освітніх послуг на конкурентоспроможність освітніх установ займаються відомі зарубіжні вчені, зокрема: М. Азефі, Н. Бабовал, Р. Ваті, М. Джос, К. Занді, А. Рамірез, Е. Сурадіната, С. Шейн.

Українські дослідники також досліджують сучасні проблеми ринку освітніх послуг – Л Безтелесна, А. Бідюк, Л. Галько, К. Кравченко, І. Либак, Є. Ніколаєв, Л. Прус, П. Сікорський, О. Тимошенко, А. Шварок, А. Шевченко та ін. Однак на сьогодні ще залишилися окремі аспекти, які потребують подальшого дослідження та розкриття.

Як правило, у більшості публікацій розглядаються проблеми підвищення якості освітніх послуг і не враховується важливий напрям модернізації освіти в контексті неоліберальних тенденцій, а саме – активна комерціалізація освітньої діяльності. Тому основною проблемою сучасних педагогічних та й економічних досліджень постає необхідність проаналізувати взаємозв'язок між якістю надання освітніх послуг, їхньою комерціалізацією та конкурентоспроможністю освітнього закладу.

Метою статті є дослідження шляхів зростання якості освітніх послуг в контексті забезпечення конкурентоспроможності закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XXI столітті якість освіти стає провідною проблематикою освітньої політики країн світу та є однією з важливих характеристик, що визначають конкурентоспроможність закладів освіти. Зростають темпи оновлення знань, у зв'язку з чим освіта стає стратегічним ресурсом сталого економічного зростання будь-якої держави. Відбулися зміни умов, за рахунок яких домінуючою стала ідеологія та філософія управління розвитком, а інноваційна організація діяльності – її провідним фактором. Формування інноваційної моделі розвитку та інноваційної економіки, що спирається на неї, вимагає переосмислення процесів освіти і підготовки кадрів – переходу від моделі «відтворення» до парадигми «розвитку» [5, с. 119].

Успіху у цьому напрямку домагаються країни, які максимально сконцентрувалися на реалізації своїх конкурентних переваг. Нині здійснюється реформування освіти в Україні, що має вплинути і на ринок освітніх послуг та їхню якість. Світовий досвід показує, що набагато простіше розробляти реформи, аніж їх реалізовувати. Основними факторами, що ускладнюють цей процес є нестача фінансування та відсутністю механізмів запуску реформ у дію. Додаткові фінансові ресурси та реальні механізми реформування з'являються лише у разі реалізації великомасштабних соціально-економічних перетворень [14, с. 35].

Сучасна дійсність викликає необхідність заміни формули «освіта на все життя» формулою «освіта через все життя». Об'єктивна необхідність безперервної освіти та адекватного її управління виходить із суперечності між лавиноподібним зростанням обсягу необхідних людських знань та вмінь, з одного боку, та обмеженими можливостями оволодіння ними – з іншого. Тобто, постає проблема створення адаптивного освітнього середовища та відповідної системи управління, глобальною метою яких є забезпечення умов та допомоги отримувачу знань відповідно до його природних здібностей та з урахуванням його потреб, інтересів у навчанні. У зв'язку з цим, для керівників освітніх установ та організаторів освіти особливу значущість набуває проблема управління якістю освіти [1, с. 146].

Сфера освіти на сьогодні є частиною не тільки соціального, духовного, але й економічного та політичного життя. Послуги, що надаються освітніми установами, є важливим елементом сфери послуг загалом. Сучасні освітні послуги є відкритими для інформаційного, кадрового обміну, сприяючи співпраці різних інституцій та сфер. При цьому таким послугам відводиться провідна роль – особливого центру суспільного життя та уваги, що дозволяє розглядати їх як найважливіший елемент забезпечення національної безпеки, стратегічного розвитку. Ринкова ситуація вносить свої корективи у цільову спрямованість процесу надання освітніх послуг, еволюціонуючи від орієнтації на підготовку розвинених особистостей до сфери послуг, що враховує всебічні інтереси споживачів освітніх послуг [8, с. 80]. Тому конкуренція на ринку послуг сфери освіти покликана стати тим важелем, який здатний підштовхнути освіту до принципово нового витку розвитку.

Одним із ключових понять, що відображає соціальний та економічний аспект сфери освіти в сучасних умовах, є поняття освітньої послуги. Враховуючи цей аспект, освітню послугу можна визначити як вид діяльності, спрямований на задоволення очікуваних та неочікуваних освітніх потреб конкретних споживачів. Такий підхід до розуміння сутності освітньої послуги є природним, оскільки сам термін з'явився у зв'язку з розвитком ринкових відносин у сфері освіти. Однак сутність освітньої послуги відображає її соціально-педагогічний зміст, під яким розуміється освітня програма, що реалізується в конкретних умовах освітнього процесу, та спрямована на формування певних особистісних чи професійних якостей, що має соціальну значимість і має економічний потенціал. З цього визначення випливають основні складові освітньої послуги: освітня програма та її ресурсне забезпечення [6, с. 53].

Виокремлюють такі основні ознаки освітньої послуги: невловимість, невіддільність від джерела, нерозривність створення та споживання послуги; неоднорідність чи мінливість якості; нездатність послуг до зберігання, взаємозамінність послуг товарами, відсутність кількісних характеристик послуг, опосередкований вимір їх якості, неможливість транспортування, відсутність гарантій, цілісність, багаторазовість використання, складність, неможливість оцінки очікуваного особистого ефекту від послуги споживачем.

Відсутність збалансованості попиту та пропозиції на ринку освітніх послуг загострює проблему оцінки їх якості та конкурентоспроможності, розробки маркетингових та ринкових інструментів управління попитом та пропозицією у сфері освіти. що неминуче приводить до проблеми вимірювання її конкурентоспроможності. Вважається, що основою конкурентоспроможності освітньої послуги є її якість. Співвідношення якості та конкурентоспроможності освітніх послуг розглядається по-різному. Їхнє протиставлення, яке здійснюється деякими авторами, не відповідає перспективам розвитку ринку освітніх послуг, оскільки «всупереч поширеним думкам думкам-міфам, раціонально впорядкований ринок не тільки не відкидає якість, але навпаки, стимулює створення учасниками ринку освітніх послуг систем менеджменту якості освіти, забезпечує гарантії якості освіти, насамперед – як їх конкурентних переваг» [2, с. 117].

Зазвичай під конкурентоспроможністю послуги розуміють певну відносну інтегральну характеристику, що відображає її відмінність від послуги-конкурента та, відповідно, визначальну її привабливість. Оскільки у ринковій моделі освітній заклад постає як виробник змішаного блага, те й підходи до поняття «конкурентоспроможність освітньої послуги» аналогічні тим, які використовуються щодо конкурентоспроможності товарів, послуг, що функціонують у сфері матеріального виробництва. Відмінності полягають у специфіці факторів, що визначають конкурентоспроможність освітньої послуги, яка визначається тими властивостями, які становлять істотний інтерес для споживача. Отже, конкурентоспроможність освітніх послуг може розглядатися лише як оперативний чинник конкурентоспроможності закладу освіти загалом.

Для кожної освітньої установи показники якості освіти у вузькому розумінні завжди специфічні та відповідають тій моделі випускника, яку визначають цілі, завдання, зміст освіти у даній установі, її кадровий потенціал, науково-методичне забезпечення та умови освіти. Тим не менше, існують показники якості освіти у вузькому сенсі, які визначають якість результатів на рівні державних стандартів та державних замовлень, тому вони можуть бути загальними для усіх освітніх закладів [3, с. 95]:

– рівень сформованості загально-навчальних умінь та навичок;

– рівень володіння творчою діяльністю;

– рівень вихованості;

– рівень розвитку особистості у психічному, соціальному, біологічних аспектах;

– рівень життєвої безпеки, соціальної адаптації.

Показники якості освіти, які універсальні усім освітнім установам [6, с. 55]:

– якість освіти у вузькому значенні;

– якість управління:

– цілі, завдання, зміст освіти;

– кадрове забезпечення, науково-методичне забезпечення;

– умови освіти (санітарно-гігієнічні, економічні, матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, юридичні, соціальні, побутові, естетичні, просторові, темпоритмічні тощо);

– якість реалізації освітнього процесу;

– якість відповідності державним освітнім стандартам;

– якість відповідності запитам споживачів освітніх послуг;

– імідж освітнього закладу, що гарантує високу якість освіти.

З певною часткою спрощення можна сказати, що якість є відповідність деяким заданим стандартам, а управління якістю – процес приведення системи до стандарту. Якість послуги визначається п’ятьма факторами, які представлені в порядку їхньої значущості [6, с. 57]:

– надійність;

– чуйність;

– впевненість;

– співчуття;

– матеріальність.

Під якістю освіти можна розуміти ступінь задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітньою установою освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті цілей та завдань. На наш погляд, це поняття є досить загальним визначенням і не дозволяє виділити ті характеристики, якими можна визначити якість освіти. Залишається відкритим питання у дослідженнях щодо залежності якості освіти від особистісних якостей учня/студента, чия діяльність спрямована на отримання якості освіти.

Говорячи про якість освіти, ми орієнтовані на розвиток особистості випускника школи та кількісні та якісні характеристики компонентів педагогічного процесу. Освітній стандарт визначає еталонний рівень, освітній ценз, який має бути досягнутий особистістю при створенні оптимальних педагогічних умов. Основним дискусійним питанням у педагогічній науці є проблема об’єкта оцінювання якості освіти – результат чи процес. Думається, що результат навчання

залежить від якості організації освітнього процесу. Аналіз різних трактувань поняття «якість» дозволив визначити його як багатовимірне та різноманітне поняття, яке необхідно враховувати у системі забезпечення якості освіти. Таким чином, у контексті особистісно-орієнтованої моделі освіти її якість визначається рівнем розвитку особистості; із позицій системного підходу – системою знань; у аспекті діяльнісного підходу – готовністю випускника до виконання певних нових функцій, способів, умінь; у культуроподібній моделі – розвитком творчих здібностей особистості. Незважаючи на те, що різні автори якість освіти розуміють як процес освіти і як її результат, загалом сьогодні в науці та практиці орієнтовані на оцінку якості освіти за її результатом, який у сучасному трактуванні визначений як цільова установка на освоєння випускником компетенцій [10, с. 188].

В останні роки проблема оцінки якості освіти, а також організаційно-управлінські, педагогічні та інші методи її досягнення кардинально трансформувалися, що знаходить відображення у практичній діяльності освітніх організацій різного рівня. Одним із напрямків, реалізація якого дозволила би системі освіти бути конкурентоспроможною, є застосування принципів загального управління якістю та впровадження систем менеджменту якості. Якість освіти в освітніх організаціях різного рівня має відповідати сучасним вимогам у сфері якості, у тому числі й тенденціям дедалі ширшого використання наукомістких технологій та інформаційних ресурсів суспільства, досягнень у галузі комп'ютерних інформаційно-комунікаційних систем, інноваційних підходів до формування та розвитку особистості суб'єкта освіти [9, с. 350].

У зв'язку з усвідомленням важливості якості освіти, кожен освітній заклад покликаний вирішувати наступний комплекс завдань [9, с. 350]:

1) планування на основі аналізу існуючих досягнень, проблем та прогнозу перспективних вимог бажаного рівня якості;

2) забезпечення такого функціонування освітнього закладу, який своєю чергою забезпечує досягнення заданого рівня якості освіти;

3) забезпечення підвищення якості, що означає постійний моніторинг вимог щодо результатів освіти;

4) оцінка рівня якості освіти на основі розроблених та впроваджених в управління методик.

Існуючі численні концепції якості освіти можуть бути згруповані за шістьма напрямками:

–формально-легітимний підхід – ступінь відповідності фактичного результату діяльності закладу освіти запланованому;

–предметно-галузевий підхід – ступінь відповідності стандартам професії, що формулюються групою експертів цієї освітньої установи;

– комерційний чи економічний підхід – ступінь досягнення цілей шляхом зарахування учнів із мінімальними витратами;

– підхід, орієнтований на споживача освітніх послуг, – ступінь задоволення потреб та очікувань учнів;

– підхід, орієнтований ринку праці, – ступінь задоволення вимог роботодавців;

– підхід, орієнтований на розвиток організації, – ступінь виконання завдань та досягнення власних цілей освітнім установою.

Кожен із перелічених вище напрямків відрізняється уявленням про місію освітнього закладу і характеризує соціальні групи, залучені в освітній процес. Сукупність усіх шести трактувань якості освіти дозволяє говорити про результативність діяльності освітнього закладу. Безпосередній обмін результатів освітньої діяльності закладу освіти на величину ресурсів, що забезпечують цю діяльність відбувається завдяки наявності взаємних потреб освітньої організації та соціальних груп, що задовольняються за допомогою цих послуг. Освітній процес має забезпечувати максимальне задоволення потреб органів управління освітою, і учнів/студентів, і ринку праці. Тільки в цьому випадку буде отримано потрібне ресурсне забезпечення [2, с. 117].

Якість освіти – це неоднозначний термін для різних споживачів у системі освіти. Кожен із них по-різному розуміє якість освіти. Батьки учнів/студентів співвідносять якість освіти з розвитком індивідуальності дітей та здобуття ними гідної спеціальності. Якість освіти пов'язана з внутрішньо освітнім кліматом та умовами навчання, для бізнесу та промисловості якість освіти співвідноситься з уміннями, навичками та знаннями випускників. Виходячи з вищесказаного, під якістю освіти доцільно розуміти ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх установ, що надаються, або ступінь досягнення поставлених в освіті цілей і завдань.

Виходячи з особливостей та вимог споживачів результатів освітньої діяльності, зокрема ЗВО, можна виділити наступні цілі підготовки фахівців із вищою освітою [13, с. 5491]:

1) досліджувана діяльність має полягати у підготовці фахівців у кількості, необхідному задоволення потреб суспільства на трудових ресурсах;

2) система вищої освіти повинна забезпечувати підготовку фахівців належної якості, які володіють знаннями, вміннями та навичками, що відповідають вимогам ринку праці;

3) з метою забезпечення ефективної діяльності кожної освітньої установи та національної системи освіти загалом підготовка фахівців з вищою освітою має здійснюватися з оптимальними витратами.

При визначенні якості освіти як співвідношення мети та результату не можна забувати, що результати освіти обов'язково повинні включати і оцінку того, ціною яких витрат ці результати були досягнуті. Оптимізація функціонування освітньої установи передбачає необхідність виміру та оцінки не тільки результативності здійснюваної діяльності, але й її ефективності. Виникає проблема об'єктивної оцінки основного результату діяльності закладу вищої освіти – якості підготовки випускника [11, с. 171].

Економічне поняття ефективності – це співвідношення між результатами діяльності суб'єкта та використаними для отримання цих результатів матеріальними, трудовими та фінансовими ресурсами. Проблемою є відсутність методики оцінки ефективності: не розроблена чітка система, критеріїв якості та неможливо оцінити реальну ринкову вартість спеціаліста на ринку праці. Окрім того, може виявитися так, що випускники будуть працювати не за фахом, і на певних робочих місцях з'являться фахівці з нижчим рівнем кваліфікації, а ресурси, витрачені на їхню підготовку, виявляться марними.

До розробки системи управління якістю освіти у закладах вищої освіти потрібно підходити з тієї точки зору, що вона принесе вигоду, що перевищить витрати на неї. Ефективним може бути лише управління, засноване на моніторингу, поточних, кінцевих та обов'язково віддалених результатах освіти. Контроль якості – це перевірка відповідності показників якості встановленим вимогам, що дозволяє своєчасно передбачити неприпустиме зниження якості та вжити відповідних заходів [12, с. 23].

Необхідно розрізняти національну систему контролю та управління якістю на рівні закладу освіти. Останнє означає систему саморегулювання, організовану самим освітнім закладом. У разі автономності ЗВО доводиться розвивати адекватну систему внутрішнього моніторингу якості освіти. Така система фокусується у якості освітнього процесу з результатів підготовки студентів, тобто якості освіти випускників [2, с. 93]. Мета зовнішнього моніторингу якості освіти повинна полягати у визначенні того, наскільки внутрішня оцінка якості послуг, що надаються закладом вищої освіти, відповідає реальним соціально-економічним потребам. Інакше кажучи, зовнішній моніторинг якості освіти має контролювати механізм та результати внутрішньої оцінки її якості.

Автономія університету та тісно пов'язане з нею внутрішнє управління повинні розумітися як обов'язкова передумова високого рівня навчання та наукових досліджень. Однак, незважаючи на автономію, університети зазнають впливу та тиску з боку структур, від яких залежать фінансово, що, зрештою, може негативно позначитися на якості освітнього процесу, покликаного орієнтуватися ще й на сучасні вимоги ринку праці. Говорячи про управління якістю всередині ЗВО, необхідно відзначити відсутність, на сьогоднішній день, цілісного соціально-економічного підходу, єдиної методики, що ув'язує економічні та соціальні результати функціонування системи освіти з факторами, що їх визначають.

Висновки і пропозиції. Таким чином, основною характеристикою конкурентоспроможності освітнього закладу є якість пропонованих освітніх послуг. У зв'язку із зміною ринку освітніх послуг виникає необхідність зміни стратегічних напрямів розвитку установ освіти та формування нової стратегії конкурентної боротьби, основу якої – підвищення якості освітніх послуг в контексті глобальних неоліберальних тенденцій. При розгляді якості освіти вирішальне значення завжди залишається за споживачем. Якість має бути найважливішою планкою у стратегії освітнього закладу та досягатися відповідно до процесу довгострокового планування, в якому враховуються слабкі та сильні сторони освітньої установи, наявність виняткових переваг, а також можливості та загрози зовнішнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Безтелесна Л. І., Либак І. А. Суть та чинники впливу на конкурентоспроможність вищих навчальних закладів. *Економіка та суспільство*. 2017. Випуск 9. С. 145–151.
2. Бідюк А. Конкурентоспроможність вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2016. № 6. С. 115–123.
3. Галько Л. Р. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. *Економічний і соціальний розвиток України в XXI столітті: національна візія та виклики глобалізації*. Тернопіль, 2015. С. 91–92.
4. Ніколаєв Є., Длугопольський О. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014–2016 рр. Київ, 2016. 23 с.
5. Прус Л. Теоретичні засади управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів. *Вісник Тернопільського державного економічного університету*. 2006. № 2. С. 114–123.
6. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні. *Вища освіта в Україні*. 2016. № 4. С. 51–57.
7. Тимошенко О. В. Підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів культури і мистецтв України. *Економіка і менеджмент культури*. 2014. № 1. С. 27–31.
8. Шевченко А. В., Шворак А. С. Напрями підвищення конкурентоспроможності навчального закладу. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2015. № 6 (169). С. 78–82.

9. Arefi M., Heidari M., K. Zandi K. «Application of Kano Model in Higher Education Quality Improvement: Study Master's Degree Program of Educational Psychology in State Universities of Tehran», World Applied Sciences Journal, Vol. 17, No. 3, 2012. P. 347–353.
10. Babował N. Rynek usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym w warunkach integracji europejskiej / W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego Wydanie I, Krakow, 2016. C. 184–191.
11. Jos M., Schijns C. Measuring service quality at an online university: using PLS-SEM with archival data *Tertiary Education and Management.* 2021. Volume 27, p. 161–185.
12. Ramírez A. Quality of Educational Service at the Faculty of Social Sciences and Humanities of a Public University. Educação & Formação, 2021. Vol. 6, no. 3, Universidade Estadual do Ceará. p. 1–14.
13. Wati R., Suradinata E. The Impact of Organizational Culture on the Quality of Educational Services in Public Senior High Schools in West Java Province.Journal of Positive Scool Psychology. 2022. Vol. 6, No. 2, p. 5487–5497.
14. Wei Zhao, Guangrui Wen Quality Evaluation of the Educational Services for International Students during the COVID-19. The Case of Universities in Shaanxi China. 2022. Vol. 12. No. S1, p. 30–44. Special Issue: International Students in China: Teaching, Learning, and Management in the COVID-19 Pandemic.

Rybchuk A., Zhurba I., Sivyk O., Melnyk H. Quality of educational services as the dominant factor of competitiveness of educational institutions

The article examines the process of ensuring the quality of educational services – a leading factor in the competitiveness of educational institutions. The competitiveness of an educational service is analyzed as a certain, relatively integral characteristic that reflects its difference from a competing service and, accordingly, determines its attractiveness. It was established that the lack of balance of supply and demand in the market of educational services exacerbates the problem of assessing their quality and competitiveness, and leads to the development of marketing tools for managing supply and demand in the field of providing educational services. It is noted that the market situation makes adjustments to the target orientation of the process of providing educational services, evolving from an orientation on the training of developed personalities to a service sphere that takes into account the comprehensive interests of consumers of educational services. At the same time, competition in the market of educational services is intended to become the lever capable of pushing education to a fundamentally new development cycle. The main characteristics of an educational service are highlighted: first, the inseparability of service creation and consumption; secondly, heterogeneity or variability of quality; thirdly, the inability of services to be stored and the lack of quantitative characteristics of services, fourthly, the indirect measurement of their quality, fifthly, the lack of guarantees, multiple uses, the complexity and impossibility of assessing the expected personal effect of the service by the consumer. It is emphasized that the quality of education should be understood as the degree of satisfaction of the expectations of various participants in the educational process from the provided educational institutions, or the degree of achievement of the goals and objectives set in education. It has been confirmed that one of the directions, the implementation of which allows educational services to be competitive, is the application of the principles of general quality management and the implementation of quality management systems for educational activities.

Key words: *quality, educational service, market of educational services, competitiveness.*

УДК 378. 172
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.43

В. П. Родигіна
старший викладач кафедри фізичного виховання
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

В. В. Бабаджанян
старший викладач кафедри фізичного виховання
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

О. В. Курій
старший викладач кафедри фізичного виховання
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ПЛАВАННЯ В РЕЖИМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті зазначено, що в умовах воєнного стану дистанційна освіта – це єдина можливість навчитися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу. Сучасний аналіз навчального процесу показав, що в умовах дистанційного навчання необхідно звертати особливу увагу на специфіку підготовки студентів з фізичного виховання спеціалізації «плавання». Указано на відсутність «живого» контакту між викладачем і студентом, відсутність місця для занять з плавання, недостане технічне забезпечення освітнього процесу, яке не в змозі повною мірою забезпечити студентам засвоєння різних методик навчання плавання. Зазначено, що при дистанційних заняттях з фізичного виховання спеціалізації «плавання» практикується «сухе» плавання – спеціальні вправи на суші, засновані на техніках та елементах технік плавання у воді, імітація руху плавця. Платформою, на якій реалізується освітній процес, з «сухого» плавання є додаток Microsoft 365, до якого входять корпоративна пошта, програма Teams для спілкування онлайн, презентації до лекцій з дисципліни, теоретичний матеріал для підготовки до методик практичних занять, список літератури та інших інформаційних ресурсів. Указано, що студенти наприкінці семестру отримують диференційований залік за результатами освоєння курсу лекційних та методико-практичних занять, виконання практичних завдань з наданням відео з комплексом вправ, виконання індивідуальних практичних робіт. Зазначено, що серед основних труднощів, які виникають під час навчання в умовах воєнного стану, викладачі відзначають відсутність Інтернету у них та здобувачів освіти, загострення бойових дій, обстріли, відключення енергопостачання, сирен повітряної тривоги, перебування у бомбосховищах під час занять. Приведені комплекси фізичних вправ для різних способів плавання для загальної та спеціальної підготовки плавців. Дозування виконання вправ було запропоновано в індивідуальному порядку для кожного студента в залежності від фізичної та технічної підготовки. Виконання має бути з великою амплітудою та в оптимальному темпі. Указано, що при виконанні всіх комплексів фізичних вправ студенти повинні обов'язково здійснювати самоконтроль за самопочуттям та здійснювати контроль за частотою дихання та частотою серцевих скорочень. Сформульовано рекомендації щодо побудови навчального процесу із плавання в формі дистанційної навчання в умовах війни.

Ключові слова: *студенти, фізичне виховання, «сухе» плавання, дистанційна форма, комплекс спеціальних та загальних фізичних вправ.*

Постановка проблеми. Російське військове вторгнення в Україну, вплинула на всі сфери діяльності людини: здоров'я, особисте життя, робота, навчання, особисте дозвілля, тренувальні процеси, міжособистісні стосунки. Багато людей вимушені були покинути свої домівки та виявились біженцями на західній Україні чи в Європі. У зв'язку з цим урядом було висунуто рекомендації щодо організації начального процесу нашій країні [2]. Очна форма навчання, що має на увазі міжособистісний контакт (студент-викладач), була замінена на дистанційний формат – взаємодія викладача та студентів між собою на відстані, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти та реалізується специфічними засобами Інтернет – технологій або іншими засобами, що передбачають інтерактивність.

За допомогою дистанційної форми навчання студенти закладів вищої освіти України продовжують навчатися, покращуючи свій потенціал

© Родигіна В. П., Бабаджанян В. В., Курій О. В., 2023

знань. Деякі студенти пішли працювати на неповний робочий день, інші вступили до лав територіальної оборони або стали волонтерами. Але не дивлячись на це, молоді обов'язково потрібно знаходити час для зміцнення фізичного здоров'я [4, с. 288]. Дисципліна «Фізичне виховання», основними завданнями якої, як відомо, є зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та підвищення функціональних можливостей організму теж перейшла на дистанційну форму навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Через нагальність та безпосередню актуальність проблеми, питання особливості переходу освіти в дистанційний формат займалися багато вчених, у тому числі Бондар О. С., Дубовік Р. Г., Копилов Є. В. (2022), О. Самойленко (2015), С. Сисоєва, О. Спірін (2018), О. Прокопенко (2019), так і зарубіжні (П. Валіатан (P. Valiathan), Р. Воган Фразе (R. Vaughan Frazze), та ін. вчені.

Фахівцями, які аналізують цю проблему, виявлено, що дистанційна освіта безсумнівно має низку переваг, оскільки стає єдиним способом здобуття освіти в режимі дистанційного навчання [1, с. 61]. Однак існує й низка проблем при дистанційному веденні занять із фізичного виховання. Не реалізуються особистісне орієнтована технологія, тому що викладач не може бачити у «живу» студента, не може особисто допомогти виправити помилки, тим самим оцінити реакцію його організму на запропоноване фізичне навантаження. Не всі викладачі фізичного виховання мають достатні компетенції у роботи з комп'ютером.

Заняття із плавання в умовах дистанційного навчання є одним з найбільш непристосованих до даних умов напрямом фізичного виховання у ВНЗ. Тому тема особливості організації та проведення занять із плавання в дистанційному режимі в умовах воєнного стану є дуже актуальною.

При дистанційних заняттях практикується «сухе» плавання – спеціальні вправи на суші, засновані на техніках та елементах технік плавання у воді, імітація руху плавця [3, с. 66]. Вправи на суші сприяють розумінню та вдосконаленню технік плавання, сприяють психофізичній підтримці здоров'я, профілактиці травм та хвороб. «Сухе» плавання допомагає опрацювати окремі групи м'язів, відпрацювати техніку плавання, розвиває силу, витривалість, гнучкість, при цьому м'язи та організм у цілому працюють так само, як і при плаванні у воді, отримуючи подібне навантаження.

При дистанційному навчанні позитивний вплив вправ на суші не менш ефективно, ніж при очних, звичайних заняттях: зміцнюється серцево-судинна, дихальна, нервова системи; покращується робота мозку; розвивається точна координація рухів; скидається зайва вага; зміцнюється безліч груп м'язів тіла; досягається фізично розвинена фігура; тренується витривалість та сила; формується правильна постава; зміцнюється імунітет; підвищується емоційне тло.

Мета статті – визначити особливості проведення занять із плавання, в режимі дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Завдання:

1. Виявити на підставі наукової та науково-методичної літератури особливості організації дистанційної форми навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ.

2. Розробити та впровадити в навчальний процес комплекси вправ на суші для студентів спеціалізації «плавання» для використання їх в дистанційному режимі в умовах воєнних дій.

Виклад основного матеріалу. У процесі вирішення поставлених цілей та завдань нами використовувалися наступні методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури та Інтернет – джерел, тестування, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент.

У національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» для студентів усіх навчально-наукових інститутів організовано залежно від спортивної спеціалізації з дисципліни «Фізичне виховання» теоретичний та практичний курс. Форма проведення занять з фізичного виховання спеціалізація «плавання» (елективний курс) проходить за допомогою змішаного курсу – який ґрунтується на такій системі взаємодії – викладач на одному із синхронних онлайн – заняттях проводить теоретичний курс, надає та проводить для студентів комплекс вправ, що на наступних кілька занять навчаються та виконуватимуть асинхронно. Платформою, на якій реалізується освітній процес, додаток Microsoft 365, на якому при вступі до ВНЗ реєструється кожен студент.

На Microsoft 365 розміщено комплект додатків, до яких входять корпоративна пошта, програма Teams для спілкування онлайн, презентації до лекцій з дисципліни, теоретичний матеріал для підготовки до методик практичних занять, список літератури та інших інформаційних ресурсів, необхідних для підготовки до занять, а також окремі лекції та практичні заняття. Студенти спілкуються з викладачами у месенджерах («Telegram», «Viber», «WhatsApp», тощо) та в створених спільнотах академічних груп, кафедр, інститутів, що дуже полегшує налагодження комунікації між викладачами та студентами.

Студенти вивчають теоретичний матеріал з теми на лекційних заняттях у TEAMSe, а під час методико-практичних занять навчаються практичним умінням та навичкам самоконтролю фізичного стану, розробки індивідуальних програм фізичного самовдосконалення та професійно-прикладної фізичної підготовки – заняття є також формою обліку та контролю самостійної роботи студента.

Після кожного методико-практичного заняття студенти мають виконати домашнє завдання індивідуальне для закріплення практичних навичок. Самостійна робота передбачає: вивчення лекційного матеріалу, для підготовки до методико-практичних занять, використання Інтернет – ресурсів для виконання завдань; підготовку до підсумкового тестування.

Серед основних труднощів, які виникають під час викладання в умовах воєнного стану, викладачі відзначають відсутність Інтернету у них та здобувачів освіти, загострення бойових дій, обстріли, відключення енергопостачання, сирен повітряної тривоги, перебування у бомбосховищах під час занять.

Формою атестації є диференційований залік. Студент отримує залік за результатами освоєння курсу лекційних та методико-практичних занять, виконання практичних завдань з наданням відео з комплексом вправ, виконання індивідуальних практичних робіт, анкетування та тестування у процесі занять. Для отримання заліку студенту необхідно набрати сумарно від 100 (максимальна оцінка) до 60 (мінімальна оцінка) балів за підсумками всіх завдань. За кожне відвідування методико-практичне заняття студент може отримати від 0 до 4 балів (всього до 80 балів). Якщо студент не набрав необхідної кількості балів, він може виконати додаткові завдання у вигляді індивідуальних практичних робіт, реферат із захистом на задану тему, складання комплексів вправ занять, відео виконання комплексу вправ на розвиток різних фізичних якостей.

Дистанційне заняття з «сухого» плавання для студентів сформований з акцентом на спеціалізацію з способу плавання. Вправи для загальної фізичної підготовки були представлені в підготовчої частині заняття, а спеціальної фізичної та технічної підготовки в основної частині. Спеціальні вправи в технічної підготовки – імітують рухи (або їх частина) плавця у воді, для вдосконалення техніки, покращення спортивних результатів.

Обов'язково слід виконувати розминку перед виконанням комплексів спеціальних вправ плавця. Як правило розминка повинна входити до підготовчої частини занять Вправи на розігрів м'язів та легкі розтяжки допомагають підготувати всі системи організму до навантаження та знижують ймовірність травм. У процесі розминки працездатність поступово збільшується приблизно до рівня, необхідного під час основний роботи. Розминка суттєво знижує ризик отримання розтягування зв'язок. Як один із варіантів розминки з «сухого» плавання були запропоновано комплекс вправ у русі. При виконанні такого комплексу необхідно суворо дотримуватися техніки безпеки та виконувати його за умови, що є необхідне місце для виконання вправ у русі. При виконанні всіх комплексів фізичних вправ студенти повинні обов'язково здійснювати самоконтроль за самопочуттям та здійснювати контроль за частотою дихання та частотою серцевих скорочень.

Комплекси вправ для студентів сформовані з акцентом на спортивну спеціалізацію плавання. Складаються комплекси із вправ загальної фізичної підготовки, спеціальної фізичної підготовки та «сухого» плавання. Було розроблено та впроваджено в навчальний процес шість комплексів фізичних вправ різної спрямованості: 4 комплекси фізичних вправ з елементами ОФП у розминці та вправами спеціальної фізичної та технічної підготовки за способами плавання; комплекс вправ для розвитку сили; комплекс вправ для розвитку гнучкості.

Комплекс вправ в русі для розминки.

1. Біг по колу.
2. Біг протихідом.
3. Біг приставним кроком лівою та правою стороною.
4. Біг спиною вперед.
5. Біг з високим підійманням стегна.
6. Біг з прямими ногами поперемінно вперед, потім назад.
7. Біг з нахльостування гомілки.
8. Біг з стрибками на одній нозі, потім на другій нозі.
9. Біг з обертами на 360 градусів, в одну та в іншу сторони.
10. Стрибки на двох ногах з одночасними обертами руками вперед.
11. Стрибки на двох ногах з одночасними обертами руками назад.
12. Стрибки в присяду одночасно в русі.
13. Стрибки на одній нозі друга нога зігнута у колінному суглобі, потім зміна положення ніг.
14. Стрибки на двох ногах, з підтягненням коліна до черева.
15. Стрибки лівим та правим боком в повному присяду.
16. Стрибки в повному присяду з обертами по колу в різні сторони.
17. Стрибки з положення присід на ногах, в положення присід на гомілко стопі.
18. Стрибки на двох ногах, оберти руками одночасно назад, потім оберти руками вперед.

Була розроблена та впроваджена низка комплексів вправ з «сухого» плавання з урахуванням різних способів плавання (кроля, брасу, на спині, дельфіну), для найбільш ефективного використання спеціальних фізичних вправ, для покращення техніки рухів рук, ніг, тулуба та дихання в плаванні.

Пропонуємо приклад одного із комплексу вправ навчальне – тренувального заняття з «сухого» плавання для батерфляю. Деякі з вправ мають універсальний характер, оскільки певною мірою

впливають на розвиток та всебічне опрацювання практично всіх груп м'язів.

Комплекс вправ № 1 (загальна фізична підготовка та імітаційні вправи стиля плавання – батерфляй.)

Підготовча частина:

1. Обертання голови в праву та ліву сторону почергово.

2. Права рука вгорі, ліва внизу. Ривки руками назад, потім зміна положення рук

3. Руки на пояс. Нахили тулуба вправо, потім вліво.

4. Широка стійка, нахил вперед лівою рукою торкнуться правої ноги, потім правою рукою торкнуться лівої ноги.

5. Нахил, руки попереду прямі, імітаційні рухи руками батерфляєм.

6. Широка стійка, присідання

Основна частина. Технічна підготовка.

1. Лежачи на грудях, руки попереду, шкарпетки натягнуті від себе – тиснемо стопою вниз, піднімаємо таз і опускаємо його назад.

2. В упорі лежачи, шкарпетки натягнуті від себе – піднімання та опускання таза.

3. Стійка ноги разом, руки вгорі з'єднані – імітація роботи ніг та тулуба «батерфляй».

4. Лежачи на грудях, руки попереду прямі з'єднані – імітація роботи рук батерфляєм.

5. Стійка ноги разом, руки прямі вгорі з'єднані, нахилившись уперед із опорою на стіну – імітація роботи рук та ніг батерфляєм.

Загальна фізична підготовка.

1. Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, шкарпетки натягнуті від себе.

2. В упорі на спині, підйом тазу вгору, ноги прямі по переду.

3. «Складник» із положення лежачи на спині, руки за голову сісти зігнувши ноги і назад лягти.

4. Планка.

5. Лежачи на спині, ноги зігнуті в колінних суглобах – піднімання та опускання тазу.

6. Сід на ногах, носки під сідницями, руки на п'ятах. Підіймання тулуба вгору, голова на спині.

7. Лежачі на спині, стопа на коліні, руки за головою прямі, підйом тулуба вгору.

8. Упор лежачи. Підйом тазу вгору, голова між руками вниз, таз максимально вниз – прогин, голову вгору затилок на спину.

9. Упор присів – упор лежачи – упор присів.

10. Старти з напівприсіду. Нахил тулуба, руки внизу, кисті торкаються підлоги. Вистрибування вгору, руки вгорі в стрілку.

Заключна частина:

1. Лежачи на спині, коліна зігнути, руки обіймають коліна. Перекати на спині вперед та назад.

2. Викрутка рук з рушником – кисті якомога ближче один до одного.

3. Заведення ліктя за голову по 4 рази кожною рукою

4. Виси на поперечині.

Головне навчиться правильно виконувати запропоновані вправи. Дозування виконання вправ було запропоновано в індивідуальному порядку для кожного студента в залежності від фізичної та технічної підготовки. Виконання має бути з великою амплітудою та в оптимальному темпі. Комплекси складені за принципом перемикання – йде чергування вправ локального характеру, з вправами спрямованими на розвиток гнучкості та силової витривалості різних основних м'язових груп.

Висновки та пропозиції. Аналіз організації навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ у режимі дистанційного навчання в умовах війни в Україні показав: схожість теоретичних засад базових курсів, наявність електронних освітніх систем, та існування різниці у викладанні курсу з фізичного виховання залежно від спеціалізації по видам спорту.

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» для студентів усіх навчальних інститутів організовано залежно від спортивної спеціалізації з дисципліни «Фізичне виховання» теоретичний та практичний курс. Платформою, на якій реалізується освітній процес, є додаток Microsoft 365, на якому розміщено комплект додатків, до яких входять корпоративна пошта, програма Teams для спілкування онлайн, презентації до лекцій з дисципліни, теоретичний матеріал для підготовки до методик практичних зайняття, список літератур та інших інформаційних ресурсів. За підсумками наприкінці семестру студенти складають диференційований залік з фізичного виховання.

2. Для пристосування занять з плавання в режимі дистанційного навчання були розроблені та впроваджені в навчальний процес комплекси вправ з акцентом на спеціалізацію з способу плавання. Складаються комплекси із вправ загальної та спеціальної фізичної підготовки, та вправ технічної підготовки з різних способів плавання. Було розроблено шість комплексів фізичних вправ різної спрямованості:коммплекси фізичних вправ з елементами ОФП у розминці та вправами спеціальної фізичної підготовки за способами плавання; комплекс вправ для розвитку сили; комплекс вправ у розвиток гнучкості. Окремо був розроблений комплекс вправ для розминки в русі

Студенти виконували комплекси 2 рази на тиждень, записували на відео та відправляли викладачеві на месенджери «Telegram», «Viber», «WhatsApp», викладач переглядав відео та надсилав коментарі з техніки виконання вправ студенту. Спрямованість основної методики навчання при дистанційних заняттях для студентів насамперед має бути пов'язана з досягненням їхнього високого рівня здоров'я, далі з профілактикою наявних захворювань, з розвитком достатнього рівня

фізичної та рухової підготовленості. Для збільшення інтересу студентів до занять з фізичного виховання, підвищення мотивації до підтримці здорового способу життя необхідна якісна підготовка до занять з фізичного виховання в дистанційному режимі з використанням нових методик, дотримання техніки безпеки та самоконтролю за самопочуттям при виконання комплексів вправ, спрямованість занять на спеціалізації з видів спорту та індивідуального підходу до кожного студента.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у застосуванні різноманітних форм, методів та засобів фізичного виховання для усвідомлення студентами значення фізичної активності для зміцнення власного здоров'я в режимі дистанційного навчання в умовах військових дій.

Список використаної літератури:

1. Ждамірова Ю.М., Бондар А.С. Роль інформаційних технологій у мотивації студентів закладу вищої освіти спортивного профілю до дистанційного навчання. Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту : збірник наукових праць. Харків : ХДАФК, 2020. С. 60–63.
2. Рекомендації МОН щодо організації освітнього процесу / Міністерство освіти і науки. https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rozpoviv-pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-u-zakladah-osviti
3. Фізичне виховання. Плавання: навч. посіб. для студ. всіх спеціальностей / КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад.: Дакал Н. А Хіміч І. Ю., Антонюк О. В., Парахонько В. М., Смірнов К. М., Черевичко О. Г., Зубко В. В., Качалов О. Ю., Муравський Л. В. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 216 с.
4. Шепітько В.І. Здоров'я студентської молоді – один із важливих параметрів здоров'я нації / В.І. Шепітько, Н.В. Борута, Є.В. Стецук та ін. Проблеми науки і практики, завдання та шляхи їх вирішення : XI Міжнародна науково-практична конференція. Польща, 2022. С. 287–292.

Rodyhina V., Babadzhanian V., Kurii O. Peculiarities of distance learning swimming lessons at universities under martial law

The article states that in the conditions of martial law, distance education is the only opportunity to learn and obtain the necessary knowledge remotely from an educational institution. A modern analysis of the educational process showed that in the conditions of distance learning, special attention should be paid to the specifics of training students in physical education specializing in "swimming". The lack of "live" contact between the teacher and the student, the lack of a place for swimming lessons, the insufficient technical support of the educational process, which is unable to fully ensure students' mastery of various methods of learning swimming, are indicated. It is noted that during distance physical education classes of the "swimming" specialization, "dry" swimming is practiced – special exercises on land, based on techniques and elements of swimming techniques in water, imitating the movement of a swimmer. The platform on which the educational process is implemented from "dry" sailing is the Microsoft 365 application, which includes corporate mail, the Teams program for online communication, presentations for lectures on the discipline, theoretical material for preparing for the methods of practical classes, a list of literature and other information resources. It is indicated that at the end of the semester, students receive a differentiated credit based on the results of mastering the course of lectures and methodological-practical classes, the performance of practical tasks with the provision of a video with a set of exercises, and the performance of individual practical works. It is noted that among the main difficulties that arise during education under martial law, teachers note the lack of Internet access for them and students, the escalation of hostilities, shelling, power cuts, air raid sirens, and being in bomb shelters during classes. Complexes of physical exercises for various methods of swimming for general and special training of swimmers are given. The exercise dosage was offered individually for each student, depending on physical and technical training. Performance should be with a large amplitude and at an optimal pace. It is indicated that when performing all sets of physical exercises, students must necessarily exercise self-control over their well-being and exercise control over the frequency of breathing and heart rate. Recommendations for building the educational process of swimming in the form of distance learning in wartime conditions have been formulated.

Key words: *students, physical education, "dry" swimming, distance form, complex of special and general physical exercises.*

УДК 355.23:001.895
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.44

В. В. Світак
полковник,
аспірант кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розкрито сучасні концептуальні засади моделювання процесу індивідуальної підготовки фахівців у навчальних центрах Збройних Сил України. Визначено узагальнений критерій – фахова індивідуальна підготовка (мотиваційна та цільова спрямованість знань, усвідомленість власних можливостей, продуктивна технологічність і креативність), структурні компоненти (мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-рефлексивний, креативно-практичний) і часткові показники – знання, уміння і навички індивідуальної підготовки військових фахівців засобами інноваційних технологій навчання та готовність їх до виконання завдань за призначенням. Розроблено авторську модель індивідуальної підготовки військових фахівців у навчальних центрах Збройних Сил України засобами інноваційних технологій навчання на основі трьох взаємопов'язаних концептів (методологічного, теоретичного, методико-технологічного). Усі блоки моделі взаємопов'язані, а сама модель стала основою для апробації індивідуальної програми формування знань, умінь і навичок досліджуваного феномена (аксіологічний, квазіпрофесійний, практичний етапи). Визначено методологічні підходи до проблеми дослідження: системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний. Запропоновано дві групи педагогічних умов, а саме: організаційно педагогічні, що відповідають забезпеченню зовнішніх умов організації індивідуальної підготовки у навчальних центрах і психолого-педагогічні, що забезпечують внутрішні умови індивідуальної підготовки фахівців засобами інноваційних технологій навчання у навчальному центрі. Розроблена комплексна методика оцінювання ефективності індивідуальної підготовки фахівців навчального центру, яка дозволяє оцінити: рівень підготовленості військових фахівців навчального центру; рівень організації індивідуальної підготовки інструкторсько-викладацького складу навчального центру; ефективність впровадження рекомендацій щодо засобів інноваційних технологій навчання. Ефективність впровадження інноваційних технологій інструкторсько-викладацьким складом доведена шляхом порівняння результатів констатувального й формувального експериментів, визначення її позитивної динаміки за допомогою методів математичної статистики.

Ключові слова: *індивідуальна підготовка, засоби інноваційних технологій навчання, професійна компетентність, сучасні концептуальні засади моделювання, індивідуальна підготовка військових фахівців.*

Постановка проблеми. У законах України «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про інноваційну діяльність», Наказі Міністерства оборони України «Про порядок розроблення (уточнення) стандартів індивідуальної та колективної підготовки Збройних Сил України», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки та інших нормативно-правових актах наголошується на розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі, посиленням ролі військових факторів і подвійних стандартів у вирішенні міжнародних, політичних, економічних, етнічних, воєнних та інших кризових конфліктів стрімким зростанням обсягів військово-наукових знань, пошуком, розробленням і випробуванням новітніх систем озброєння та військової техніки. Актуальність дослідження шляхів інноваційного розвитку військової освіти визначається міжнародними та внутрішніми військово-політичними чинниками, реформуванням Збройних Сил України, що створює умови для їх подальшого розвитку, змінами у національній законодавчій базі щодо освіти, необхідністю формування єдиного освітнього та інформаційного простору, формування нової ідеології стандартів військової освіти на основі більш компетентного підходу. Військова освіта формує та розвиває особистість військового фахівця, який здатен ефективно з високим ступенем компетентності, ініціативно, творчо виконувати функціональні обов'язки за посадовим призначенням у ЗС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній педагогіці приділяється велика увага освітній інноваційній діяльності, зокрема теоретичним питанням педагогічної

© Світак В. В., 2023

інноватики (Л. Ващенко, І. Гавриш, О. Ігнатович, І. Толок, Ю. Приходько, О. Огієнко та ін.), інноваційним педагогічним технологіям (І. Богданова, Є. Іванченко, Г. П'ятакова, С. Сисоєва, В. Телелим, В. Ягупов та ін.), впровадженню інноваційних технологій у навчальний процес вищих військових закладів освіти (В. Воловик, О. Маслій, В. Тюрін та ін.). Усі вище названі наукові праці становлять безсумнівний вклад у вирішення проблеми дослідження, проте вони не розв'язують тих завдань, що стосуються обґрунтування концептуальних засад моделювання індивідуальної підготовки військових фахівців засобами інноваційних технологій навчання.

Встановлено, що в підготовці використовуються сучасні технології програмового, модульного та дистанційного навчання, комп'ютерні (інформаційні) та мультимедійні технології щодо адаптації та впровадження в освітній процес вищих військових навчальних закладів технологій і методик, які застосовуються у військових навчальних закладах країн-членів НАТО. Однак основні пропозиції дослідників стосуються вдосконалення навчальних програм, збільшення кількості навчальних годин із вивчення іноземних мов і загальновійськової підготовки, питань відновлення технічної готовності озброєння та військової техніки, модернізації навчальної матеріально-технічної бази навчального центру і вищих військових навчальних закладів. Крім цього, поетапне введення у навчальний процес спеціалізованої документації за стандартами НАТО.

Модель індивідуальної підготовки військових фахівців у НЦ ЗС України засобами інноваційних технологій навчання як цілісна система, адаптована до освітньої діяльності у навчальних закладах країн-членів НАТО, ще не була предметом окремих досліджень. При розробці мети слід спиратися на положення загальнонаукової теорії моделювання. Згідно з цією теорією місце моделювання в процесі пізнання представлено вивченням феномену та накопичення фактів – побудова моделі та використання її виходів у практичній діяльності.

Мета статті – розроблення авторської моделі індивідуальної підготовки військових фахівців у навчальних центрах Збройних Сил України засобами інноваційних технологій навчання моделі як цілісної системи, адаптованої до сучасного досвіду організації освітньої діяльності в навчальних закладах країн-членів НАТО.

Виклад основного матеріалу. Моделювання індивідуальної підготовки передбачає цілеспрямоване створення нових концептуальних основ базової системи навчання за допомогою випереджальних уявлень (у вигляді моделі), а потім їх реалізація. Вибір моделювання як провідного способу дослідження обумовлений насамперед стратегією системного підходу до процесу фахового навчання. Застосування процедур системного підходу дозволяє створити про об'єкт, що вивчається системне уявлення, яке несе пояснювальну функцію. У світлі сучасного розвитку військової освіти необхідно розробити (відповідно до нових соціально-економічних, психологічних, науково-технічних вимог) модель індивідуальної підготовки фахівців засобами інноваційних технологій навчання. Моделювання в цьому випадку представляє як перетворюючу діяльність. Зазначений спосіб перетворення дійсності особливо важливий при розгляді індивідуальної підготовки військових фахівців у навчальному центрі, яка не може бути описана за допомогою відомих педагогічних законів та теорій.

Процес індивідуальної підготовки військових фахівців схильний до впливу безліч факторів, які розвиваються. Тому його моделювання представляється провідним способом розробки нових характеристик його структури в умовах перебудови сучасного суспільства, розвитку етапів науково-технічного прогресу, корінної реорганізації системи професійної освіти. Відмінною особливістю моделювання є те, що за її допомогою можна оцінювати наслідки будь-яких перетворень без експериментів у цьому об'єкті. У повному сенсі модель замінює сам об'єкт у процесі планування, прийняття рішень та управління.

Під час розробки мети індивідуальної підготовки військових фахівців слід спиратися на положення загальнонародної теорії моделювання. Відповідно до цієї теорії, місце моделювання в процесі пізнання представлено таким чином: вивчення феномену і накопичення фактів, побудова та вивчення моделі, використання її виходів у практичній діяльності.

До загальнонаукових теоретичних положень, що лежать в основі моделювання, слід віднести положення про його цілеспрямованість, подібність моделі та об'єкта, про системність моделі, єдність об'єктивного та суб'єктивного в моделюванні, пізнавальну і формуючу функції моделювання та інше. У моделі індивідуальної підготовки військових фахівців застосовувався метод науково-педагогічного моделювання, за яким модель (з лат. – зображення) розглядається як схема будь-якого об'єкта або процесу, що використовується як його спрощена заміна, як допоміжний об'єкт перетворений людиною в пізнавальних цілях і дає нову інформацію про основний об'єкт.

Фахову індивідуальну підготовку слід розглядати як процес отримання теоретичних знань у формі навчальних занять: лекцій, семінарів і групових занять словесно-наочним методом і повинні в обов'язковому порядку супроводжуватися показом фото- та відеоматеріалами, плакатами, схемами, з детальним обговорен-

ням епізодів та варіантів; тактичні, тактико-спеціальні (стройові) заняття у пішому порядку та з використанням озброєння і військової техніки супроводжується відпрацюванням кожного прийому та способу у повільному темпі з подальшим їх відпрацюванням у цілому; тактичне (комплексне) навчання, комплексне заняття у складі відділення (взводу) по етапах з виконанням всіх питань стандарту індивідуальної підготовки.

Відповідно до Наказу Генерального штабу ЗС України загальна оцінка стандарту індивідуальної підготовки визначається оцінками за набутий досвід, за розділ теоретичних знань, практичних умінь, навичок (дії):

– «відмінно» – якщо не менше 50% особового складу підрозділу згідно стандарту індивідуальної підготовки оцінено на «відмінно», а решта не нижче «добре»;

– «добре» – якщо не менше 50% особового складу підрозділу згідно стандарту індивідуальної підготовки оцінено на «добре», а решта не нижче «задовільно»;

– «задовільно» – якщо не менше 70% особового складу підрозділу згідно стандарту індивідуальної підготовки оцінено позитивно;

– «незадовільно» – якщо не виконано вимоги на оцінку «задовільно» [1].

Оцінка за предмет навчання згідно зі стандартом індивідуальної підготовки визначається оцінкою за розділ «теоретичні знання» та оцінкою за розділ «практичні уміння, навички (дії)» та виставляється:

– «відмінно» якщо перша оцінка не нижче ніж «добре», а друга – «відмінно»;

– «добре» якщо перша оцінка не нижче ніж «задовільно», а друга – не нижче ніж «добре»;

– «задовільно» якщо обидві оцінки не нижче ніж «задовільно», або якщо перша оцінка «незадовільно», а друга не нижче ніж «добре»;

– «незадовільно» – якщо не виконано вимоги на оцінку «задовільно».

При цьому під час виставлення загальної оцінки пріоритетом є розділ за практичні уміння, навички (дії), включаючи виконання практичних нормативів (вправ), якщо вони передбачені програмою (стандартом) індивідуальної підготовки.

За результатом проведення оцінювання об'єкт перевірки оцінюється як:

– «спроможний» – якщо всі стандарти індивідуальної підготовки об'єкта перевірки оцінено позитивно, при цьому із них не менше 50% оцінені не нижче ніж «добре»;

– «частково спроможний» – якщо всі стандарти індивідуальної підготовки, які визначилися до підготовки об'єкта перевірки оцінено позитивно, при цьому із них більше 50% оцінено «незадовільно»;

– «неспроможний» – якщо стандарти індивідуальної підготовки не виконано на «частково спроможний» [1, с. 45-49].

Отже, можна зробити висновок, що при перевірці індивідуальної підготовки у навчальному центрі стандарту підготовки військового фахівця, результатом оцінювання буде: «спроможний», «частково спроможний», «неспроможний». При цьому інноваційна компетентність інструкторсько-викладацького складу навчального центру суттєво впливає на рівень оцінювання стандарту підготовки військового фахівця.

Теоретико-методологічні спекти вивчення інноваційної компетентності наведені в працях таких вчених як І. Гавриш, І. Дичківська, В. Докучаєва, Є. Макагон, Н. Федорова та ін. Створення виховного середовища передбачає внутрішні процеси, пов'язані з вибором педагогічної діяльності, і зовнішні, які передбачають освоєння спільнотою вихованців та дорослих оточуючого середовища [2, с. 64]. Таким чином, виховне середовище повинно мати творчу спрямованість, спиратися на внутрішні і зовнішні процеси його організації, створювати передумови для самореалізації, саморозвитку особистості та підвищення рівня її моральної вихованості.

У дослідженні, інноваційне виховне середовище навчального центру розглядається як система об'єктивних зовнішніх впливів і духовно-матеріальних умов військового фахівця в закладі військової освіти, що відкриває нові можливості для організації навчання, самореалізації, самовдосконалення військовослужбовців, розвитку їх особистісних і фахових якостей.

Підсумовуючи вище сказане, пропонуємо авторське визначення поняття «інноваційно-виховна компетентність» – це інтегрована особистісна якість інструкторсько-викладацького складу, що проявляється у готовності впровадження засобів інноваційних технологій навчання на основі сформованої у їх системи мотивів, знань, умінь, навичок, фахових особистісних якостей, досвіду педагогічної роботи.

Щодо компонентних складових готовності інструкторсько-викладацького складу навчального центру до інноваційних технологій навчання, як конкретне узагальнення можна запропонувати судження В. Харагірло: «За структурою це складне інтегративне утворення, що охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один, із важливих компонентів фахової готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога» [3, с. 34].

Отже, ґрунтовний аналіз компонентного складу готовності викладачів навчального центру до впровадження інноваційних технологій доводить, що всі викладачі у структурі досліджуваного феномена виділяють мотиваційну складову, або мотиваційно-аксіологічний, мотиваційно-орієнтаційний чи ціннісно-мотиваційний компоненти. У більшості структур також присутні операційний компонент, або пізнавально-операційний, операційно-діяльнісний, змістовно-операційний, що вказує на володіння інструкторсько-викладацьким складом способами і прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, які передбачають здатність до рефлексії (рефлексивно-аналітичний, оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний) інноваційної педагогічної діяльності, самоконтролю та професійної самооцінки. Менш поширеним в структурі готовності інструкторсько-викладацького складу до впровадження інноваційних технологій є когнітивний, або змістовний когнітивно-інформаційний.

Готовність інструкторсько-викладацького складу навчального центру до впровадження інноваційних технологій навчання визначаємо особливим станом викладача, який відображає професійні знання, вміння та навички, загальну культуру, ціннісні орієнтації та морально психологічну готовність для ефективного забезпечення виховної та педагогічної діяльності в навчальному центрі Збройних Сил України.

У контексті моделювання процесу фахової індивідуальної підготовки у дослідженні визначено узагальнений критерій та часткові показники: теоретичні знання (осмислена та засвоєна суб'єктом інформація), що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності; уміння/навички – здатність застосовувати знання до виконання завдань і розв'язання проблем. Уміння/навички майбутніх військових фахівців поділяються на когнітивні (логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (ручна вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів).

Інноваційні технології навчання спрямовані на створення цінностей, важливих для формування особистості, характерним для них є творчий підхід до справи, генерування нових ідей, ефективне проведення експериментальних досліджень, втілення засобів інновацій в методику проведення навчальних занять. У сучасній педагогічній літературі часто зустрічаються поняття «новація», або новий спосіб «інновація». Новація – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес його освоєння. Також нерідко в педагогічному лексиконі зустрічається поняття «технологія». Поняття «технологія» виникло у світовій педагогіці як протиставлення існуючому поняттю «метод». Проте має недолік – негнучкість та статистичність. Досить поширений термін «технологія» (технологія в освіті набула значення у 40-рр. минулого століття і була пов'язана із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання). У 60-рр. дане поняття розглядалося вже з іншого боку, а саме з точки зору програмного навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні. Отже, під поняттям засобами інноваційних технологій у дослідженні прийнятий систематичний набір методів, прийомів, засобів навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначеної мети до отримання очікуваних результатів.

Ґрунтуючись на гуманістичній парадигмі та враховуючи здобутки сучасної теорії та методики професійної освіти нами визначено такі методологічні підходи до індивідуальної підготовки військових фахівців засобами інноваційних технологій навчання, які забезпечують оптимізацію цього процесу, а саме: системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, середовищний, військово-центрований.

Світова практика чітко орієнтується на системну закономірність розвитку військової освіти, основою якої є захист національних інтересів і забезпечення національної безпеки держави. Саме ці фактори є джерелом існування й розвитку військової освіти. Цей погляд дозволяє відійти від традиційного підходу до військової освіти, який був пов'язаний в основному з військовими і військово-технічними аспектами застосування Збройних Сил.

Виходячи з вище викладеного, концептуальна спрямованість поглядів і дій щодо розвитку та функціонування військової освіти в провідних країнах світу має таку структурну побудову: національні інтереси держави; загальнодержавні вимоги до підготовки фахівців; закономірності та принципи військової освіти; цілі військової освіти; система військової освіти; фінансування військової освіти; освітньо-кваліфікаційні (стандарти) вимоги до військових фахівців; структура та зміст військової освіти; технології підготовки військових фахівців; навчальна матеріально-технічна база навчального центру; контроль якості військової освіти; моніторинг військово-освітньої діяльності; коригування процесу підготовки військових фахівців.

Таким чином, в основу створення моделі як цілісної системи було покладено принципи, які існують у провідних державах світу, що є оптимальним для індивідуальної підготовки фахівців у навчальному центрі засобами інноваційних технологій навчання.

Модель індивідуальної підготовки фахівців охоплює основні складові системи функціонування військової освіти; нормативно-правову базу; мережу навчальних центрів ЗС України різних рівнів та науково-методичні установи.

Розроблення моделі індивідуальної підготовки фахівців як цілісної системи потребує встановлення змісту, який вкладається в поняття «система». Науковець Ю. Приходько пропонує для узагальнення досвіду та визначення розвитку військових освітніх систем за стандартами провідних країнах світу використовувати системи загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного (аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, систематизація й узагальнення матеріалів, систем підходів) та емпіричного дослідження; спостереження за діяльністю військових фахівців, використання діагностичного інструментарію – анкетування, узагальнення результатів [4].

У процесі дослідження пропонуємо концептуальну модель індивідуальної підготовки військових фахівців у навчальних центрах Збройних Сил України засобами інноваційних технологій навчання (рис. 1). Розроблена модель є умовною схемою цілеспрямованого формування фахової індивідуальної підготовки військових фахівців на основі таких базових цінностей як гуманність, повага людської гідності, доброта і милосердя, справедливість і взаєморозуміння, моральна активність, партнерство.

Модель складається із трьох блоків: методологічно-цільового, процесуально-технологічного та діагностично-результативного. Взаємодія вказаних блоків у інноваційному середовищі спроєктована як цілеспрямований і послідовний вплив на ефективність індивідуальної підготовки фахівців через поєднання взаємопов'язаних складників мети: методологічних підходів, принципів дослідження; педагогічних умов (організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних); організації тактико-спеціальних та практичних занять на основі бойового досвіду і конкретних способів, прийомів та принципів (засоби інноваційних технологій, форми і методи навчання, етапи проведення розвивальної програми) формування досліджуваного феномену; узагальнений критерій і часткові показники індивідуальної підготовки військових фахівців та їх рівні, що визначені на основі діагностики й оцінювання результатів засобами інноваційних технологій навчання. Усі блоки моделі взаємопов'язані, а сама модель стала основою для апробації розвивальної програми індивідуальної підготовки формування військового фахівця.

Дослідно-експериментальна робота з індивідуальної підготовки фахівців засобами інноваційних технологій проводилась на базі 201 навчального центру Головного управління оперативного забезпечення Збройних Сил України (нині 143 об'єднаний навчально-тренувальний центр Командування Сил підтримки Збройних Сил України) в періоди 14.12.2019 р. та 10.06.2020 р. Експериментальною роботою було охоплено 20 навчальних груп у два етапи в різні пори року (зима, літо), всього 242 майбутніх фахівця, 38 інструкторів-викладачів циклових комісій навчального центру, 23 офіцерів і сержантів від управління навчального центру. Всього у експериментальній роботі на різних етапах підготовки було залучено 303 військовослужбовця. Таким чином, отримані емпіричні результати після проведення формувального експерименту засвідчили несуттєву динаміку рівнів прояву «спроможний», «частково спроможний», «не спроможний» готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності в контрольних (відповідно від 10,71%, 57,6%, 31,7%, до 13,4%, 71,9%, 14,7%) і суттєво в експериментальних (відповідно від 10,46%, 53,7% і 32,24% до 23,43%, 63,1% і 13,47%) навчальних групах.

Відповідно до структури експерименту при дослідженні мотиваційно-орієнтаційного компонента було використано «Методичний підхід щодо оцінювання якості програм індивідуальної підготовки» (О. Георгадзе) [5]; когнітивно-рефлексивного компонента (знання та розуміння сутності специфіки інноваційних технологій; здатність до рефлексії інноваційної технології самоконтролю та професійної самооцінки) – застосовано методику «Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи військової освіти України» (М. Нещадим) [6]; креативно-практичного компонента (уміння і навички володіння технологіями інноваційної діяльності, здатність до розв'язання проблем виконання завдань в умовах тактичної обстановки) – використано «Інноваційний розвиток військової освіти України» (В. Телелим) [7].

Розвивальна програма індивідуальної підготовки фахівців реалізовувалася в експериментальних навчальних групах в три етапи: аксіологічний етап – формування ціннісних орієнтацій фахівців їх мотивації; квазіпрофесійний етап – фахова індивідуальна підготовка на циклових комісіях навчального центру зі застосуванням ситуацій, що наближають процес навчання до професійної діяльності; практичний етап – організація і ефективне застосування інтерактивних методик на тактичних та тактико-спеціальних заняттях. Зокрема, на аксіологічному етапі розвивальної індивідуальної підготовки фахівців нами використовувались різні методи і форми навчання, а саме: вправи щодо розвитку ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх фахівців; конкурси професійної майстерності; різнопланові проєкти розв'язання загальних проблем в середовищі (з екології, зі здорового способу життя, покращення побутових умов проживання); організація та проведення теоретичних і науково-практичних бесід, тематичні «круглі столи»; організація конкурсів кращого фахівця, вивчення досвіду виконання завдань тощо.

Другий квазіпрофесійний етап розвивальної програми фахової індивідуальної підготовки

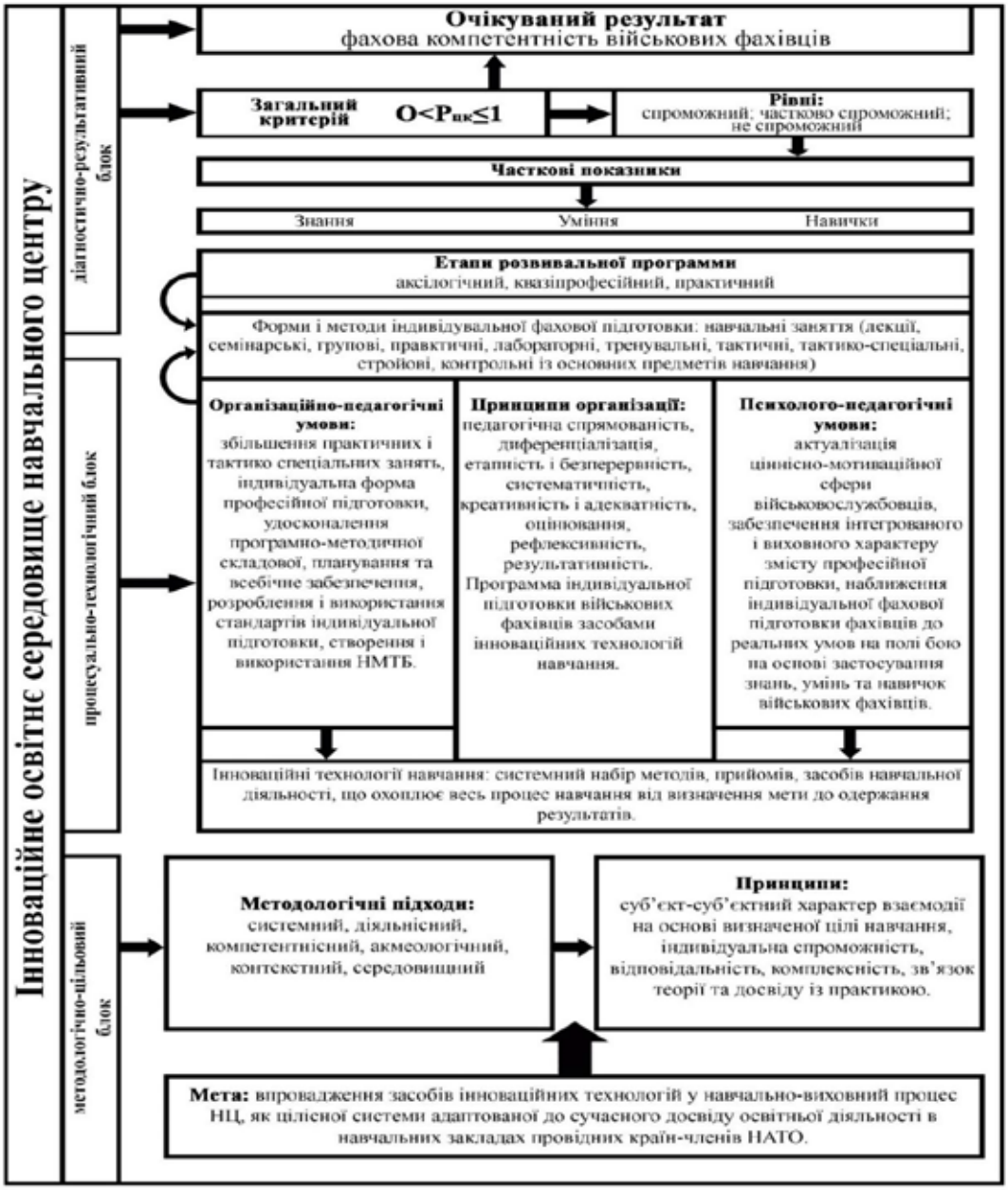


Рис. 1. Модель індивідуальної підготовки військових фахівців у НЦ ЗС України засобами інноваційних технологій навчання

передбачав використання у навчальних центрах виховних ситуацій, що наближають процес навчання до професійної діяльності, сучасних виховних технологій оновлення змісту освітніх програм тощо. Розвивальна програма включала рольові і ділові ігри, проєктні й інтерактивні технології. На практичному етапі розвивальної програми здійснювалася робота на тренажерах щодо безпосередньої організації та проведення різних вправ на озброєнні та військовій техніці.

Визначені часткові показники, які обумовили рівні оцінювання індивідуальної підготовки фахівців засобами інноваційних технологій навчання: «спроможний», «частково спроможний», «не спроможний». Однак контроль результатів навчання проводився за аналізом відгуків на випускників навчального центру із військових частин родів військ, якість індивідуальної підготовки фахівців встановлювалася за прийнятою шкалою оцінювання (оцінки «відмінно», «добре», «задовільно»), а загальна якість підготовки фахівців визначалася за формулою:

$$\frac{N_в + N_д}{N_з} \geq 1$$

де, $N_в$; $N_д$; $N_з$ – кількість фахівців, які отримали відповідно оцінку «відмінно», «добре», «задовільно».

Зазначимо, що практична реалізація у навчальних центрах актуальних інноваційних технологій

щодо навчання фахівців має набути системного, комплексного характеру й відповідати таким засадам: пріоритет загальних цілей індивідуальної підготовки військових фахівців відносно дидактичних, що мають місце в процесі навчання; системність змісту навчання та його відповідність сфері діяльності майбутніх випускників навчального центру; застосування адекватних інноваційних технологій; практична підготовка військових фахівців у навчальному центрі за посадовим призначенням (спеціальністю, кваліфікацією, паспортом посади) на діючому озброєнні та військовій техніці в умовах, наближених до бойових; всебічність фінансового й матеріально-технічного забезпечення здійснення контролю, моніторингу й коригування військово-педагогічного процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, у дослідженні подано сучасне узагальнення й авторське сприйняття проблеми індивідуальної підготовки військових фахівців засобами інноваційних технологій навчання на основі обґрунтування її концептуальних засад. Зокрема, вивчення наукової літератури з теми дослідження дало змогу здійснити ґрунтовний аналіз проблеми індивідуальної підготовки військових фахівців та здійснити авторське тлумачення поняття ««інноваційно-виховна компетентність». У роботі виокремлено узагальнений критерій, часткові показники, структурні компоненти та охарактеризовано рівні готовності фахівців до виконання профільних завдань і інноваційні технології навчання; розроблено й експериментально апробовано авторську модель індивідуальної підготовки військових фахівців засобами інноваційних технологій навчання у навчальних центрах ЗС України. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективою подальших розвідок може бути дослідження системи індивідуальної підготовки щодо підвищення кваліфікації персоналу ЗС України.

Список використаної літератури:

1. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 28.12.2016 р. № 498 «Про порядок розроблення (уточнення) стандартів індивідуальної та колективної підготовки Збройних Сил України».
2. Жаровська О. П. Освітньо-виховне середовище педагогічного університету як засіб патріотичного виховання майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* Серія: Психологія. Педагогіка. 2016. № 26. С. 63-67.
3. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 1 (178). С. 34-38.
4. Приходько Ю. І. Підготовка військових фахівців у провідних країнах світу: основоположні заходи та тенденції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3 (67). С. 285-298.
5. Георгадзе О., Харабара В., Горбенко С. Методичний підхід щодо оцінювання якості програми індивідуальної підготовки артилерійських підрозділів. *Система озброєння і військова техніка:* наук. журнал Харківського університету Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. 2015. № 2 (42). С. 68-70.
6. Нещадим М. І. Сучасні педагогічні технології формування військового фахівця як творчої особистості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ, 2000. С. 16-20.
7. Телелим В. М., Приходько Ю. І. Проблемні питання подальшого розвитку системи військової освіти. *Вісник Національного університету оборони України*: зб. наук. праць. 2012. № 5 (30). С. 134-140.

Svitak V. Simulation of individual training of specialists in educational centers of the Armed Forces of Ukraine using innovative learning technologies

The article reveals the modern conceptual principles of modeling the process of individual training of specialists in the training centers of the Armed Forces of Ukraine. A generalized criterion has been determined – professional individual training (motivational and goal-directed knowledge, awareness of one's own capabilities, productive technology and creativity), structural components (motivational-orientational, cognitive-reflexive, creative-practical) and partial indicators – knowledge, abilities and skills of individual training military specialists by means of innovative training technologies and their readiness to perform assigned tasks. The author's model of individual training of military specialists in the training centers of the Armed Forces of Ukraine by means of innovative learning technologies was developed based on three interrelated concepts (methodological, theoretical, methodological and technological). All blocks of the model are interconnected, and the model itself became the basis for approbation of the individual program of formation of knowledge, abilities and skills of the studied phenomenon (axiological, quasi-professional, practical stages). Methodological approaches to the research problem are defined: systemic, activity, competence, axiological, acmeological, environmental. Two groups of pedagogical conditions are proposed, namely: organizational and pedagogical, which correspond to the provision of external conditions for the organization of individual training in educational centers, and psychological and pedagogical ones, which provide internal conditions for individual training of specialists by means of innovative learning technologies in the educational center. A comprehensive methodology for evaluating the effectiveness of individual training of training center specialists has been developed, which allows

to assess: the level of training of military specialists of the training center; the level of organization of individual training of the teaching staff of the educational center; efficiency of implementation of recommendations regarding means of innovative learning technologies. The effectiveness of the implementation of innovative technologies by the teaching staff was proven by comparing the results of constant and formative experiments, determining its positive dynamics using mathematical statistics methods.

Key words: *individual training, means of innovative learning technologies, professional competence, modern conceptual bases of modeling, individual training of military specialists.*

УДК 355.231.3:378(045)
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.45

В. А. Севрук
аспірант
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ДО ПИТАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК

Сьогодні приділяють особливу увагу формуванню педагогічної культури у майбутніх офіцерів Сухопутних військ. Дослідники підкреслюють важливість лідерських якостей у майбутніх офіцерів.

У структурі педагогічної майстерності дослідники виокремлюють низку складників: морально-духовні якості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні вміння, педагогічну техніку.

Виділено компоненти, основні складники педагогічної культури.

Педагогічна культура майбутнього офіцера є мірилом і способом його творчої самореалізації у різних видах, стилях і позиціях у процесі професійно-педагогічної діяльності та спілкуванні.

Автором визначено чотири компоненти педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-розвивальний.

Окреслено показники сформованості діяльнісно-поведінкового компонента педагогічної культури: організаційно-педагогічні вміння; інформаційні вміння; уміння спроектувати ефективну педагогічну діяльність; комунікативні вміння та вміння впливати на інших; аналітичні вміння.

Показниками сформованості особистісно-розвивального компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ визначаємо наступні: уміння аналізу і самоаналізу; організаційно-діяльнісні вміння організовувати самого себе, життєдіяльність особового складу, окремі види навчально-виховної роботи; здатність до особистісного та професійного самовдосконалення і самоосвіти; здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів.

Подано критерії високого (професійно-творчого), середнього (професійно-адаптивного), задовільного (ситуативно-пристосувального) та низького (особистісно-несприйнятливого) рівнів педагогічної культури. Зазначено, що визначений критеріально-компонентний і рівнево-оцінювальний апарат формування педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ потребує моделювання такого процесу та реалізації спеціальних педагогічних умов дослідження.

Ключові слова: *майбутній офіцер, педагогічна культура, рівні педагогічної культури.*

Постановка проблеми. Сьогодні приділяють особливу увагу формуванню педагогічної культури у майбутніх офіцерів Сухопутних військ. На основі аналізу функціональної діяльності офіцера В. Зелений умовно виокремлює у його професійній діяльності основні взаємопов'язані та взаємозалежні функції педагогічної культури: командно-управлінську, навчальну і виховну [7, с. 29]. Виникає потреба в конкретизації структурних складників – компонентів педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні проблеми військової освіти були у центрі уваги дослідників І. Бінька, Г. Гайдукевича, О. Мітягіна, О. Черних, Ю. Черних та ін. Питання сформованості педагогічної культури майбутніх офіцерів вивчали Н. Бутенко, С. Богунов, В. Зелений, В. Карпенко, Г. Федак та ін.

Мета статті – проаналізувати теоретичний аспект питання сформованості педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В контексті формування управлінської культури майбутнього офіцера, що є важливою ознакою педагогічної діяльності представників офіцерського корпусу, С. Бурий виокремлює такі критерії: аксіологічний (сформованість управлінсько-педагогічних цінностей), когнітивний (що визначається повнотою, глибиною, системністю знань), технологічний (уміння майбутнього офіцера в галузі педагогічного аналізу, використання технології освітнього управління, що припускає вирішення специфічних педагогічних завдань), особистісний (що виявляє здатність майбутнього офіцера самореалізуватися як особистість, як організатор, педагог і вихователь) [2, с. 14–15].

Дослідники підкреслюють важливість лідерських якостей у майбутніх офіцерів, що є доречним у формуванні педагогічної культури ще під час навчання курсантів у військових закладах вищої освіти. Адже лідерство «проявляється поведінкою, спілкуванням, професійною діяльністю взаємовідносин з особовим складом та здатністю впливати на військовослужбовців з метою виконання визначених завдань» [9, с. 92].

© Севрук В. А., 2023

У структурі педагогічної майстерності дослідники виокремлюють низку таких складників: морально-духовні якості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні вміння, педагогічну техніку (там само). На нашу думку, той факт, що педагогічна майстерність є важливою ознакою педагогічної культури, не викликає сумнівів. Але життя та практика підказують, що не обов'язково людина, яка володіє знаннями, вміннями та навичками навчально-виховної роботи, одночасно має високу педагогічну культуру [7, с. 29].

На комунікативному складнику педагогічної культури зосереджує увагу О. Красницька, зазначаючи, що в контексті підготовки майбутніх офіцерів до використання мотиваційної промови як форми мовленнєвого впливу необхідно навчати курсантів спонукати військовослужбовців до певних дій за допомогою влучно підібраних слів і фраз. Авторка аргументує функціональне призначення мотиваційної промови офіцера, що виконує лідерську, емоційну, спонукально-вчинкову, мобілізаційну, результативну, піднесено-підкріплюючу функції [11, с. 129].

Н. Крилова компонентами педагогічної культури визначає культуру організації викладання, навчання й учіння; якість (культуру) і спрямованість педагогічних методів і засобів; культуру спілкування [12, с. 710]. До складників педагогічної культури Н. Бутенко і О. Сприньвідносять систему професійних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які реалізуються у різноманітних видах професійної діяльності та спілкування; культура мислення, почуттів, дій, спілкування, мови [4]. Основними складниками педагогічної культури науковці визначають педагогічну спрямованість; психолого-педагогічну ерудицію; гармонію розвинутих інтелектуальних і моральних якостей; високу педагогічну майстерність і організованість; уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність; сукупність професійно важливих якостей; педагогічно спрямоване спілкування і поведінку; постійне самовдосконалення, де стрижньовим компонентом педагогічної культури визначено педагогічну майстерність [16; 18].

На думку дослідників, обов'язковим складником педагогічної підготовки фахівців, які задіяні у процесі навчання і виховання молоді, є сформованість методологічної культури. Адже готовність до творчого розв'язання педагогічних завдань ґрунтується на методологічних знаннях, які дозволяють людині швидко засвоювати нову теорію і практику [3, с. 4–6]. Ми вважаємо, що методологічна культура надає сучасного стилю науково-педагогічному мисленню майбутніх офіцерів СВУ, завдяки якому формується їх педагогічна культура, і поєднує такі ознаки: прагнення до усвідомлення і усунення суперечності певної педагогічної ситуації; виявлення і аналіз непродуктивних рішень і розв'язування продуктивних педагогічних задач; демонстрація шляхів продуктивного розв'язання проблемної ситуації; узагальнення досвіду роботи над запропонованим завданням і можливостей перенесення цього досвіду спочатку в умовах навчального процесу.

Можна вважати, що педагогічна культура людини, у професійні обов'язки якої входить навчання і виховання молоді, – це характеристика цілісної особистості майбутнього офіцера СВУ. У структурі педагогічної культури визначають різні характерні ознаки, що сприятимуть встановленню компонентно-критеріальному складу педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ: готовність майбутніх офіцерів до службово-педагогічної діяльності [13, с. 296–297]; сформованість у майбутніх офіцерів стійкої системи професійно-ціннісних орієнтацій, що ґрунтуються на професійній деонтології військовослужбовців, знанні педагогічної етики [5]; усвідомлення професійно-особистісної перспективи як системи професійно-ціннісних смислів, цілей, планів; сформованість професійно-педагогічної компетентності; готовність майбутніх офіцерів СВУ до практичної педагогічної діяльності у військовому колективі [14; 15]; акцентуація уваги на комунікативному аспекті педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ [16]; виховний аспект педагогічної культури, що базується на історії, теорії та методиці військового виховання [10]; професійно-особистісне самовизначення майбутнього фахівця [8].

Узагальнення наукової джерельної бази дає змогу виокремити основні напрями формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ як специфічного поліфонічного явища, що передбачає: мотивацію курсантів, формування професійно-педагогічної компетентності; набуття вмінь переносити набуті психолого-педагогічні знання у нові умови професійної діяльності офіцера СВУ, особистісно-розвивальний напрям саморегуляції майбутнього офіцера СВУ.

Педагогічна культура майбутніх офіцерів СВУ є сферою усвідомлено-вмотивованого опанування курсантами ВЗВО надбань педагогічної науки і практики, творчого застосування та реалізації знань, умінь, навичок і педагогічних здібностей.

Основна мета формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ полягає в тому, щоб не лише створити для них умови з метою накопичення суми психолого-педагогічних знань про норми професійно-виховної діяльності, але й сформувати у них уміння критичного мислення і навички відображати свій культурний досвід у нових умовах професійної діяльності. Діяльність офіцера СВУ, який проводить навчально-ви-

ховну роботу з особовим складом, характеризується: ідеологічною спрямованістю, педагогічною обґрунтованістю, професійною компетентністю офіцера.

Таким чином, педагогічна культура майбутнього офіцера СВУ є мірилом і способом його творчої самореалізації у різних видах, стилях і позиціях у процесі професійно-педагогічної діяльності та спілкуванні.

Визначено чотири компоненти педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-розвивальний. Сформованість мотиваційно-аксіологічного компонента визначається за мотиваційно-ціннісним критерієм і свідчитиме про успішність і ефективність освітньої й у подальшому професійно-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів СВУ. Основу мотиваційної сфери майбутніх офіцерів у формуванні педагогічної культури становлять потреби. Розмежовують зовнішні та внутрішні мотиви навчальної діяльності. Зовнішні мотиви зумовлені матеріальними і соціальними міркуваннями, рівнем сформованості у суспільстві та державі ставлення до освіти як цінності. Зовнішня мотивація більш динамічна, ніж внутрішня. Внутрішні мотиви визначаються прагненням людини до самореалізації у відповідності з вродженими здібностями. Показниками сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ визначено: усвідомлення курсантами і слухачами ВВНЗ гуманістичної цінності педагогічної культури в службово-професійній діяльності майбутніх офіцерів Сухопутних військ; виявлення інтересу курсантів до різних аспектів педагогічної культури; потреба сформувати у собі певні психолого-педагогічні, моральні, поведінкові якості, що характеризують сформованість педагогічної культури; усвідомлення важливості й особистісної значущості педагогічної культури майбутнього офіцера СВУ; бажання курсантів досягти високого рівня педагогічної культури в майбутній професійній діяльності.

Сформованість когнітивно-світоглядного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ визначається за теоретично-знаннєвим критерієм. Основою сформованості означеного компонента є психолого-педагогічні знання, які здобувають майбутні офіцери СВУ у процесі гуманітарної підготовки [17]. Важливим аспектом у формуванні когнітивно-світоглядного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ є розуміння курсантами ВЗВО сутності педагогічної майстерності. Структурні складники педагогічної майстерності [1] певним чином пов'язані з компонентами педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ: гуманістична спрямованість, сформованість професійно-педагогічної компетентності, виявлення педагогічних здібностей і педагогічної техніки.

Рівень теоретичної підготовки курсантів військових закладів вищої освіти у контексті формування педагогічної культури представників офіцерського складу визначається в чітко окреслених напрямах. Відтак результативність формування когнітивно-світоглядного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ визначається за такими показниками: сформованість науково-методологічного світогляду; теоретичні знання; методико-технологічні знання; знання основ педагогічної майстерності [18] та ін.

Для обґрунтування характеристики інших компонентів педагогічної культури враховувалося, що навіть високий рівень психолого-педагогічних знань не може бути основним свідченням сформованості педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ. Важливою ознакою сформованості досліджуваного феномену є здатність курсантів військових закладів вищої освіти використовувати набуті знання у практичній діяльності. Відтак актуалізується виокремлення і формування діяльнісно-поведінкового компонента педагогічної культури, що визначається за доцільно-процесуальним критерієм.

На нашу думку, важливою ознакою діяльнісно-поведінкового компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ є організаторсько-педагогічні вміння, позаяк навчально-виховна робота потребує чіткої організації та ефективного педагогічного впливу на підлеглих. Водночас використання оптимальних педагогічних підходів до кожного суб'єкта педагогічної взаємодії у військовому колективі потребує креативно-дослідницьких умінь застосування психолого-педагогічних знань на практиці.

Окреслимо показники сформованості діяльнісно-поведінкового компонента педагогічної культури: організаційно-педагогічні вміння; інформаційні вміння; уміння спроектувати ефективну педагогічну діяльність; комунікативні вміння та вміння впливати на інших; аналітичні вміння.

Показниками сформованості особистісно-розвивального компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ визначаємо наступні: уміння аналізу і самоаналізу; організаційно-діяльнісні вміння організовувати самого себе, життєдіяльність особового складу, окремі види навчально-виховної роботи; здатність до особистісного та професійного самовдосконалення і самоосвіти; здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів.

Високий рівень педагогічної культури виявляють курсанти, які мають чіткі установки щодо формування власної педагогічної культури, володіють необхідними для цього особистісними якостями, виявляють потребу в творчому зростанні як висо-

кокваліфікованого офіцера-вихователя СВУ, планують здійснювати навчально-виховну роботу з особовим складом якнайкраще, проводять творчий пошук вирішення ситуаційних педагогічних задач, досягають високих результатів у навчанні, самовихованні, систематично проводячи рефлексію та самооцінку власних досягнень. На цьому рівні виявляється сформованість усіх компонентів педагогічної культури та яскраво виражена потреба в подальшому її вдосконаленні. Цей рівень педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ можна назвати професійно-творчим.

Середній рівень педагогічної культури характеризує курсантів, які володіють необхідними якостями, планують здійснювати службово-педагогічну діяльність з опорою на професійні та психолого-педагогічні знання, що оцінюються як добрі, проте майбутні офіцери СВУ не завжди відчувають стійку потребу в самовдосконаленні; мають хороші результати у теоретичній підготовці з гуманітарних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, однак уміння здійснювати діалогічне спілкування з використанням методів і засобів міжособистісної взаємодії на рівні основ педагогічної майстерності потребують удосконалення. Цей рівень може називатися професійно-адаптивним. На цьому рівні помітні чіткі прояви одних компонентів педагогічної культури (мотиваційно-аксіологічного та когнітивно-світоглядного) і недостатня сформованість інших (діяльнісно-поведінкового та особистісно-розвивального).

Задовільний рівень педагогічної культури виявляють курсанти військових закладів вищої освіти, у яких не визначені чіткі мотиви, прагнення, бажання, інтерес до формування педагогічної культури. У навчальному процесі майбутні офіцери СВУ концентрують увагу на досягненні тимчасових успіхів у вигляді відмінних і середніх оцінок з певних дисциплін, здебільшого військового спрямування, а гуманітарну підготовку вважають другорядною, тому отримують невисокі результати в навчанні з гуманітарних дисциплін, не усвідомлюють потреби у самовдосконаленні в контексті формування педагогічної культури. На цьому рівні проявляється задовільна сформованість усіх компонентів педагогічної культури, а також слабкий прояв потреби в їх формуванні, у професійному зростанні. Такий рівень можна охарактеризувати як ситуативно-пристосувальний.

Низький рівень педагогічної культури характеризує курсантів, які не виявляють професійного інтересу до гуманітарної підготовки у військових закладах вищої освіти; не мають бажання удосконалювати свій рівень педагогічної культури; теоретичний матеріал з гуманітарних дисциплін психолого-педагогічного змісту потребує повторного вивчення і повторного складання; на практичних заняттях такі курсанти уникають брати участь у змодельованих ситуаціях інтерактивної взаємодії для набуття, апробації та демонстрації власного досвіду вияву педагогічної культури в міжособистісній взаємодії з іншими курсантами; організація самоосвітньої діяльності відбувається лише за вказівкою викладачів. Низький рівень сформованості педагогічної культури можна визначити як особистісно-несприйнятливий.

Висновки і пропозиції. Визначений критеріально-компонентний і рівнево-оцінювальний апарат формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВУ потребує моделювання такого процесу та реалізації спеціальних педагогічних умов дослідження.

Список використаної літератури:

1. Богунов С., Мітягін О., Казак І. Становлення та розвиток педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу: основні структурні складові. *Військова освіта.* 2018. № 1 (37). С. 27–36.
2. Бурий С. В. Критерії управлінської культури майбутнього офіцера Збройних Сил України. *Військова освіта.* 2016. № 2 (34). С. 10–17.
3. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія.* 2003. № 2. С. 3–7.
4. Бутенко Н., Спринь О. Формування педагогічної культури як умова удосконалення професійності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2019. № 5. URL: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/12396/6. pdf
5. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посібник. Львів : «Норма», 2005. 344 с.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
7. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. … канд. пед. наук за спец. 13.00.04. Київський інститут внутрішніх справ при Національній академії внутрішніх справ України, Київ, 2003. 212 с.
8. Ісаєнко Т. К. Суб'єкт-суб'єктні відносини як норма співжиття у військовому колективі. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціологія, філософія, педагогіка, психологія.* Вип. XI. 2001. С. 78–84.
9. Карпенко В. Поняття лідерства у воєнно-наукових дослідженнях. *Військова освіта.* Вип. 2 (44), 2021. С. 91–99.
10. Козяр М. М. Закономірності й принципи виховання у військових підрозділах і частинах. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки.* Вип 33. 2004. С. 410–418.

11. Красницька О. Мотиваційна промова командира як засіб формування психічної стійкості військовослужбовців на спонуки до дії. *Військова освіта*. № 1 (45). 2022. С. 123–135.
12. Освітологія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
13. Морозов С., Федак Г. Діагностика стану сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки,* Вип. 4 (11), 2017. С. 291–304.
14. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
15. Сисоєва С. О., Бондарева Л. І. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посібник. Київ : ВМУРоЛ «Україна», 2006. 162 с.
16. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
17. Торічний О. В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології) : дис. канд. пед. наук за спец. 20.02.02. Академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького, Хмельницький, 1999. 197 с.
18. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
19. Яремчук І. А. Розвиток педагогічної техніки викладачів-початківців вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук за спец. 20.02.02. Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2002. 18 с.

Sevruk V. On the issue of forming the pedagogical culture of future officers of the Ground Forces

Nowadays, special attention is paid to the formation of pedagogical culture among future officers of the Ground Forces. Researchers emphasize the importance of leadership skills in future officers.

In the structure of pedagogical mastery, the researchers distinguish a number of components: moral and spiritual qualities, professional knowledge, social and pedagogical qualities, psychological and pedagogical skills, pedagogical technique.

The components, basic constituents of pedagogical culture are highlighted.

The pedagogical culture of a future officer is a measure and way of their creative self-realization in various types, styles and positions in the process of professional and pedagogical activity and communication.

The author defines 4 components of the pedagogical culture of future officers of the Ground Forces: motivational-axiological, cognitive-ideological, activity-behavioural, personal-developmental.

The indicators of the formation of the activity-behavioural component of pedagogical culture are outlined: organizational and pedagogical skills; information skills; the skill to design effective pedagogical activities; communication skills and the skill to influence others; analytical skills.

The indicators of the formation of the personal-developmental component of the pedagogical culture of future officers of the Ground Forces are determined as follows: the skill to analyze and introspect; organizational and activity skills to organize themselves, the life activities of military personnel, certain types of educational work; the ability to personal and professional self-improvement and self-education; the ability to reflexive assessment of their own activities and their results.

The criteria of high (professionally-creative), average (professionally-adaptive), satisfactory (situational-adaptive) and low (personally-unreceptive) levels of pedagogical culture are presented. It is indicated that a certain criterion-component and level-evaluation apparatus for the formation of pedagogical culture of future officers of the Ground Forces requires modeling such a process and implementing special pedagogical research conditions.

Key words: *a future officer, pedagogical culture, levels of pedagogical culture.*

UDC 372.7:81
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.46

I. V. Stavytska
https://orcid.org/0000-0003-4915-0141
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English for Specific Purposes № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

N. M. Kutsenok
https://orcid.org/0000-0001-7111-0088
Lecturer at the Department of English for Specific Purposes № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

N. V. Yamshynska
https://orcid.org/0000-0002-0518-3657
Lecturer at the Department of English for Specific Purposes № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Ye. S. Kriukova
https://orcid.org/0000-0002-7408-9584
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English for Specific Purposes № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

NON-FORMAL EDUCATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

Education is always developing and changing following the needs and requirements of society. According to the forms, education is divided into formal, non-formal and informal, which in turn have both similarities and differences but imitate one main goal to obtain knowledge, skills and abilities for further development of a highly educated and competitive personality in the global space. Earlier education had only a formal direction of content and control of the acquired knowledge: laws, programs, tests, control of knowledge, exams, tests, etc. With the beginning of the digital era, it became possible to diversify education, make it more interesting and use various online platforms for additional activities to increase the level of knowledge, skills and abilities. The official educational system in Ukraine is formal education, which a person can receive both in public and private educational institutions to provide educational services. Non-formal education does not provide an opportunity to obtain qualifications according to the educational levels of the state standard but makes it possible to deepen one's knowledge, improve skills and abilities and receive the diploma, the certificate of completion of courses, seminars, distance courses, webinars, etc. Informal education is attending lectures, watching videos, reading scientific literature, communicating with colleagues and like-minded people, etc. According to the Law of Ukraine on Education, a teacher can choose the form and structure of teaching that he/she considers the most effective: advanced training courses, lectures, or online platforms, and it depends on the students how much they will combine formal and informal learning and work on self-improvement. University teachers conducted research to combine formal and non-formal learning to find out how effective the introduction of non-formal education into the educational process is and to evaluate all the advantages and disadvantages. The experiment was conducted among students of the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute who study English as a foreign language. The pilot study involved four groups of respondents, the total of 76 third-year students of the Research Institute of Mechanical Engineering and the Faculty of Chemical Engineering of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. A research methodology was developed and two control and two experimental groups were formed. The teachers conducted a survey among students to find out the level of foreign language competence, offered such online platforms as Coursera and Prometheus for students of the experimental groups, tested all types of speech activity (listening, reading, speaking and writing) and conducted a comparative analysis of the results of control and experimental groups. After the experiment, the teachers of the university took into account the advantages and disadvantages of non-formal education for further improvement of the educational process. The methodology of formation of foreign language competence through non-formal education activities has been developed and diagnostic tools for assessing the levels of formation of foreign language competence have been substantiated. The criteria, indicators and levels of development are identified.

Key words: *formal education, non-formal and informal education, foreign language competence, technical university, English language, experimental data, criteria, foreign language for specific purposes.*

© Stavytska I. V., Kutsenok N. M., Yamshynska N. V., Kriukova Ye. S., 2023

Problem statement. Processes of globalization, integration of society and rapid development of technologies create new requirements for professional language training of future engineers capable of innovative activities, professional development and self-improvement. In today's world, lecturers need to combine traditional and online learning due to different restrictions. There are many opportunities for students to receive professional education online, as there are many professional-related resources. Responding to today's challenges and the needs of the educational system, government officials have developed regulations on formal, non-formal and informal education.

Analysis of Publications. Considerable attention has been paid to the definition of basic concepts related to formal and non-formal education. Basic documents that identify key concepts have been developed. An individual realizes the right to lifelong learning through formal, non-formal and informal education. The state recognizes those types of education, creates conditions for the development of educational activities that provide appropriate educational services, and encourages obtaining all types of education [1].

The first set of European guidelines for validating non-formal and informal learning was published jointly by the European Commission and Cedefop [2]. The recommendation provides a strong platform for European cooperation in the validation of non-formal and informal learning. To clarify the basic features of validation, the recommendation identifies four distinct phases: identification, documentation, assessment and certification. The defining characteristic of non-formal education is that it is an addition, alternative and/or a complement to formal education within the process of the lifelong learning of individuals. It is often provided to guarantee the right of access to education for all. It caters for people of all ages, but does not necessarily apply a continuous pathway structure; it may be short and/or low intensity, and it is typically provided in the form of short courses, workshops or seminars [3].

To ensure the recognition procedures for the results of non-formal and/or informal education, the educational institution develops its recognition procedure, independently supports the organizational aspects and determines the evaluation methods [4].

Formal education is education that is obtained according to educational programs following the levels of education, fields of knowledge, and specialities determined by the corresponding level of education and the acquisition of qualifications recognized by the state, determined by the education standards. Non-formal education is education that is obtained, as a rule, through educational programs and does not involve the awarding of state-recognized educational qualifications by education level, but may end with the awarding of professional qualifications. Types of non-formal education: professional courses/training, civic education, online education, professional internships, etc. Informal education (self-education) is education that involves the self-organized acquisition of certain competencies by a person, in particular during everyday activities related to professional, social or other activities, family or leisure [5].

Therefore, at university students can receive the appropriate grade provided that they complete studies on Mass Open Online Courses (MOOC). There are a large number of such courses, including Coursera, Prometheus, Future Learn, Canvas Network, Udacity, EdX, Ted Talks, and others. For example, the Coursera platform offers more than 2,000 courses in more than 182 specializations. About 24 million listeners are registered. On this platform, students can get knowledge from 150 leading universities in the world that are partners of Coursera. After successful completion of the course, the user receives a certificate. According to the Regulations of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, not only MOOC online courses but also international language certificates are counted. The "Foreign language" discipline of the bachelor's degree can be counted towards the maximum score if the student has an international certificate in a foreign language (English, French, German) at level B2 or higher [5].

Current research is focused on non-formal language learning but many authors have conducted their research on informal language learning. Thus, the authors [6], [7] have proposed a theory of providing informal activities in teaching a foreign language. Researchers analyse the experiences and perceptions of the online digital tools that provide engagement with the English language outside the university classroom. Students' preferences are distinctly inclined towards the use of technologies that offer at least some entertaining components such as films, YouTube, and social media, and they have to be convinced of the value of language-specific technologies, such as online grammar, language learning websites, or courses [6]. The researchers concluded that online language learning is a first preference for students, but further research is needed to experiment on professional language learning using web-based experiences. Among the most popular options for language learning, students noted web-based learning (for example, using an app, watching movies, and taking an online course) [7].

Regarding the findings, the researchers concluded that there was a correlation between joining non-formal education and students' English achievement. Non-formal education can help students to increase their English achievement because non-formal education is flexible and practical which possibly makes the students understand foreign languages

more. The other aspect that might contribute to students' English achievement is motivation [8].

However, to the authors' best knowledge, very few publications can be found in the literature that addresses the issue of non-formal education for language learning at technical universities.

The purpose of the article is to describe a methodology for providing non-formal education activities for the development of foreign language competence of students at technical universities.

According to the purpose of the research, the main tasks are defined:

– to analyze modern educational documents, scientific and methodical literature and the state of research on the problem;

– to improve the diagnostic methodology, i.e., define criteria, indicators and levels;

– to investigate experimentally the effectiveness of the technique.

Main part. An experiment was conducted among third-year students of the Education and Research Institute of Mechanical Engineering and the Faculty of Chemical Engineering of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute who study English as a foreign language. The research period is the first semester of 2022–2023.

Four groups of respondents with a total number of 76 students (two control groups and two experimental groups) participated in the experimental study. The research was conducted by observing the process of teaching and learning English at the university in the conditions of formal and non-formal education. In-depth interviews, testing, and surveys were conducted for a deeper understanding of the data.

In the first stage of the experiment, the research methodology was developed and the control and experimental groups were formed. Students were tested to check their level of foreign language proficiency. The questionnaires made it possible to identify non-formal professionally oriented courses that are interesting for students and that may contribute most to the academic progress of students within non-formal learning. At the ascertainment stage of the experiment, it was found that the majority of students have a sufficient level of foreign language competence. The results obtained at the ascertainment stage became the basis for determining the content of the formative stage of the experiment.

In the second stage, the students of the control groups were offered several courses to choose from on the topic "Foreign language for Specific Purposes". The online courses are performed on Coursera and Prometheus platforms. The control group studied without the use of online non-formal education courses in the curriculum. The experimental group combined traditional online lessons and training using online MOOC courses.

The criteria for assessing the levels of foreign language competence formation through non-formal education are defined as linguistic, professional and motivational (Table 1). Three levels of formation of foreign language competence are represented as advanced, sufficient and low.

Table 1

Correlation of criteria and indicators of formation of foreign language competence through non-formal learning of students of technical specialities

Criteria	Indicators
Linguistic	Developments of listening skills Development of professional writing skill Reading texts related to specialization Development of speaking skills
Professional	Training of professional skills Learning professional vocabulary Development of technological skills
Motivation	Increasing intrinsic motivation to learn a foreign language Interest in studying professional disciplines Pursuing personal growth

After the experimental group was trained according to the proposed methodology, the task at the formative stage of the experiment was to test students to check the level of formation of foreign language competence according to the criteria that were measured at the ascertainment stage. We conducted a comparative analysis of changes in indicators separately for each criterion. In the third stage, final testing was conducted and general conclusions of the study were formed.

The positive dynamics of the levels of formation of the foreign language competence of future engineers according to these criteria at the ascertaining and formative stages of the experiment are evidenced by the data presented in Table 2. The overall measurement results are summarized.

According to the results of the formative stage of the experiment, positive changes were found in the levels of formation of the criteria of foreign language competence of students of technical specialities in the experimental group compared to the control group. In particular, an increase in the number of respondents in the experimental group with high and sufficient levels of linguistic, professional and motivational criteria was established.

Quantitative analysis of the results of the formative experiment shows that at the beginning of the research, respondents demonstrated almost the same level of development of linguistic, professional and motivational criteria. The listening, reading and writing skills of students in the experimental group improved within the linguistic criterion, while no significant changes were recorded in the control group. It is worth noting that according to the indi-

Table 2

Results of diagnosis of levels of formation of foreign language competence through providing non-formal learning activities

Criteria	Levels					
	Advanced		Sufficient		Low	
	EG	CG	EG	CG	EG	EG
Linguistic	32,5	30,6	43,4	39,8	24,1	29,6
Professional	39,3	35,9	31,4	29,1	29,3	35
Motivational	43,7	38,1	40,2	38,4	16,1	23,5

cator regarding the development of speaking skills, there were practically no changes. The most likely explanation for the negative result is that students did not practice speaking while completing the tasks of the online course. Within the professional criterion, namely the development of professional skills, knowledge of professional vocabulary and development of IT skills, 39,3 % of the respondents of the experimental group demonstrated a high level, while no significant changes were recorded in the control group.

Conclusions and suggestions. From the research that has been carried out, it is possible to conclude that the problem of creating the most favourable conditions for the combination of formal and non-formal education for the formation of foreign language competence of students of technical specialities is complex and multifaceted. Non-formal education and language-integrated learning contribute to a professionally-oriented approach to student learning at the university.

The results of the comparative analysis of the study showed that the levels of formation of foreign language competence of the control group did not change significantly, while in the experimental group, there were noticeable changes, characterizing an increase in the number of students with high and sufficient levels. The findings are of direct practical relevance.

Based on the promising findings presented in this paper, work on the remaining issues is continuing and will be presented in future papers. Further research on the implementation of non-formal education for language learning is desirable to continue. The study does not pretend to be a complete consideration of all aspects of the introduction of non-formal education for teaching a foreign language at the university. It is advisable to direct further scientific research to the study of the use of new means for teaching technical subjects and the development of specialized software for students of technical specialities.

References:

1. Law on Education. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (Retrieved from 30.01.2023)
2. European guidelines for validating non-formal and informal learning // Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104, 2015. URL: http://dx.doi.org/10.2801/008370 (Retrieved from 30.01.2023)
3. UNESCO. Non-formal education. In UIS Multilingual Online Glossary. ISCED. URL: http://uis.unesco.org/en/glossary (Retrieved from 30.01.2023)
4. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. On the approval of the procedure for recognizing the results of studies in higher and professional pre-higher education obtained through non-formal and/or informal education. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text (Retrieved from 30.01.2023)
5. Regulations on the recognition of study results at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute acquired in non-formal/informal education. URL: https://kpi.ua/informal-education (Retrieved from 30.01.2023)
6. Yurieva O., Musiichuk T., Baisan D. Informal English learning with online digital tools: Non-Linguist Students // Advanced Education, 8(17), 2021, pp. 90–102. https://doi.org/10.20535/2410-8286.223896
7. Álvarez I., Montoro C., Ana de Medeiros Kelly D., Hazard A. Language learning experiences of postgraduate research students in the UK // The Language Learning Journal, vol. 48, no. 5, 2020, pp. 672–684. https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1724186
8. Marliasari S., Oktaviani R. The effect of joining non-formal education and English achievement // Channing: Journal of English Language Education and Literature, 4(1), 2019, pp. 15–21. https://doi.org/10.30599/channing.v4i1.731

Ставицька І. В., Куценок Н. М., Ямшинська Н. В., Крюкова Є. С. Неформальна освіта у викладанні англійської мови як іноземної у технічному університеті

Освіта завжди розвивається і змінюється відповідно до запитів та вимог суспільства, згідно форм відбувається розподіл освіти на формальну, неформальну та інформальну, які у свою чергу мають як схожість так і відмінність, але наслідують одну головну мету – отримання знань, умінь та навичок для подальшого розвитку високоосвіченої та конкурентоздатної особистості у світовому просторі. Якщо раніше освіта мала лише строгий формальний напрямок як за змістом так і за контролем

отриманих знань: закони, програми, тести, контрольний зріз знань, іспити, заліки тощо, то на початку цифрової ери з'явилась можливість урізноманітнити навчання, зробити його більш цікавим та використовувати різні онлайн платформи для проведення додаткових заходів підвищення рівня знань, умінь та навичок. Офіційною освітньою системою в Україні є формальна освіта, яку людина може отримати як в державних так і в приватних закладах освіти, які мають ліцензію на здійснення освітніх послуг. Неформальна освіта, яка в свою чергу не надає можливості отримати кваліфікацію за освітніми рівнями державного зразка, але надає можливість поглибити свої знання, вдосконалити вміння, навички та отримати диплом, сертифікат, свідоцтво про проходження курсів, семінарів, дистанційних курсів, вебінарів тощо. До інформальної освіти ми можемо віднести всю ту діяльність людини, що зорієнтована на саморозвиток та самоосвіту – це відвідування будь-яких лекцій, перегляд відеоматеріалів, читання наукової літератури, спілкування з колегами та однодумцями тощо. Згідно закону України про освіту викладач може сам обирати ту форму і структуру освітнього процесу для студентів, яку він вважає найбільш ефективнішою: курси підвищення кваліфікації, лекції, вебінари, семінари, онлайн платформи, а вже від студента залежить наскільки він буде поєднувати формальне і неформальне навчання та працювати над самовдосконаленням. Викладачами університету було проведено дослідження для поєднання формальної та неформальної освіти, щоб з'ясувати наскільки ефективно впровадження неформальної освіти в освітній процес та оцінити всі переваги та недоліки. Експеримент було проведено серед студентів Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, які вивчають англійську мову як іноземну. В експериментальному дослідженні брали участь чотири групи респондентів, загальною кількістю 76 студентів бакалаврів третіх курсів Навчально-наукового механіко-машинобудівного інституту та Інженерно-хімічного факультету, була розроблена методика дослідження та сформовано дві контрольні та дві експериментальні групи. Викладачами було проведено опитування серед студентів, щоб з'ясувати рівень володіння іноземною мовою, для студентів експериментальних груп запропоновано такі онлайн платформи як Coursera та Prometheus, проведено тестування за всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо) та проведено порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп. Після проведення експерименту викладачами університету було враховано як переваги так і недоліки запровадження елементів неформальної освіти для навчання іноземної мови з метою подальшого вдосконалення та покращення освітнього процесу. Авторами дослідження було розроблено методику формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів в умовах неформальної освіти, обґрунтовано діагностичний інструментарій для оцінювання рівнів сформованості та визначено критерії, показники та рівні сформованості.

Ключові слова: *формальна освіта, неформальна освіта та інформальна освіта, іншомовна компетентність, технічний університет, англійська мова, експериментальні дані, критерії, іноземна мова професійного спрямування.*

УДК 37.014:378.1:378.124
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.47

А. В. Сущенко
https://orcid.org/0000-0003-1659-4280
доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури факультету фізичного виховання та спорту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Даріуш Скальські
https://orcid.org/0000-0003-3280-3724
доктор педагогічних наук, професор, інструктор-викладач із спасіння на воді, Вища Поморська школа, Академія фізичного вихованна та спорту імені Єнджея Снядецкєго

С. О. Табінська
https://orcid.org/0000-0002-0731-2088
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики спортивної підготовки Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

О. Злобенець
https://orcid.org/0009-0002-4396-6318
аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету

ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено проблематику підготовки здобувачів освіти спортивно-фізкультурного профілю в контексті організації їх науково-дослідної роботи, зокрема перспектив подолання її сучасної кризи.

Висловлено припущення про те, що побудова нинішніх освітніх програм для підготовки майбутніх фахівців, спортивно-фізкультурного профілю не може бути успішною без врахування швидких, майже революційних змін в політичній, соціальній, економічній та інших сферах, на тлі яких вона будується.

Представлені лише за три останні роки нові екстра-освітні фактори (пандемія, війна, штучний інтелект) не дають підстав для оптимізму у питаннях збереження консервативного формату науково-педагогічної діяльності викладачів вищої школи та науково-дослідної активності здобувачів освіти.

Констатовано, що джерелом надії на суттєве покращення ситуації є започаткування науково-дослідної роботи студентів та викладачів підприємницького типу, яка гарантується законодавством України і дає змогу на свій власний ризик та під власну відповідальність здійснювати персональну економічну активність у сфері спортивно-фізкультурного бізнесу, відповідно до чинних у суспільстві правових обмежень, норм, традицій.

За прогнозами авторів, з моменту появи у широкому доступі інструментів штучного інтелекту, комфортних засобів дистанційної взаємодії та автоматизованої інформаційної підтримки освітніх програм, роль педагогів вищої школи суттєво зміниться в бік фасілітативної, надихаючої, мотивуючої функцій. Ці функції, посилені підприємницькими мотиваціями суб'єктів педагогічного процесу, мають стати домінуючим сенсом педагогічного процесу, нівелюючи вплив представлених у статті деструктивних екстра-освітніх факторів.

Корнева метафора, що дає можливість більш точно зрозуміти та оцінити перспективи таких функції асоціюється з рольовими моделями ментора, пастора, провідника, що дає можливість оптимізувати взаємозв'язок між ієрархічно більш потужними системами штучного інтелекту та здобувачами освіти.

Ключові слова: *науково-дослідна діяльність, екстра-освітні фактори, педагогічний процес, спортивно-фізкультурна освіта.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Якісна спортивно-фізкультурна освіта є однією з ознак економічного та соціального благополуччя розвинених країн, що конкурують між собою за право вважатися гуманістично спрямованою цивілізацією, в якій довге й продуктивне життя, високий рівень фізичного й психологічного здоров'я людини є найвищою цінністю. Популярність спорту та фізичної культури як освітніх спеціальностей, що спрямовані на підтримку та розвиток

© Сущенко А. В., Скальські Даріуш, Табінська С. О., Злобенець О., 2023

необхідних рухових та вольових якостей людини, свідчить про те, що Україна не є виключенням.

Разом з тим, процес підготовки здобувачів освіти за спеціальностями 017 «Фізична культура та спорт», 014 «Середня освіта (Фізичне виховання)» останнім часом втрачає свої еволюційно вивірені переваги з екстра-педагогічних причин, що будуть розглянуті в межах даної статті. Забігаючи вперед зауважимо, що у багатьох суб'єктів педагогічної діяльності з'являється відчуття необхідності суттєвого оновлення деяких процесуальних та цільових характеристик навчання майбутніх спортивних педагогів, що декларуються як формування їх здатності «розв'язувати задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері фізичної культури і спорту» [4, с. 7].

Автори стандарту вищої освіти, в якому вперше зафіксовано творчу наукову діяльність як головну (інтегральну) компетентність випускника – відомі та пошановані в Україні вчені цілком слушно окреслили цільові установки спеціальності 017 «Фізична культура та спорт», наголошуючи на тому, що сутність даної професії полягає у «забезпеченні рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного розвитку та ведення здорового способу життя», а мотиваційним інструментом для такого завдання виступають процеси виявлення й уніфікованого порівняння досягнень людей у фізичній, інтелектуальній та іншій підготовленості шляхом проведення спортивних змагань [5].

Слід схвально оцінити прогностичну інтуїцію розробників стандарту щодо виділення наукової складової підготовки магістрів як її змістового ядра, адже даний документ було розроблено два роки тому без урахування нинішніх небезпечних реалій. Утім закладені вченими атрактори цілком логічно ставлять на порядок денний питання аналізу і рефлексій екстра-педагогічних та інтра-педагогічних викликів об'єктивної дійсності як актуальну проблему не тільки науково-дослідної діяльності здобувачів освіти, а й багатьох деталей цілісної їх підготовки.

Метою даної статті виступає окреслення перспектив подолання сучасної кризи науково-дослідної діяльності здобувачів освіти спортивно-фізкультурного профілю.

Результати власних досліджень. У непоодиноких наукових публікаціях провідних експертів зі спортивно-фізкультурної освіти думка про те, що наукова складова є головним фактором виховання нового покоління конкурентоспроможних професіоналів не є новою. Автори науково-педагогічних досліджень останнього часу [1; 2; 3; 4; 6; 7; 9] практично без виключень акцентують на важливості насичення змісту навчальної роботи пролонгованим та творчим науковим супроводом, в якому академічні знання перевіряються та доповнюються студентами через особистий емпіричний досвід.

В галузі спорту така практика взагалі б здавалася нормою, адже тренувальний процес, через який проходять більшість здобувачів освіти у своєму дитинстві та юності, є реальною площиною для числених вимірювань та експериментів, перш за все, над собою, своїм організмом, психікою тощо. Спортсмени, особливо представники спорту «вищих досягнень», як правило, постійно знаходяться в стані глибокої рефлексії тренувального процесу, фіксують отримані навантаження, свої відчуття, способи реабілатації фізичного та психологічного «благополуччя».

Наш аналіз змісту персональних щоденників тренувального процесу легкоатлетів міста Запоріжжя (n=36) показав, що 86% спортсменів, що досягли рівня кандидата в майстри спорту України та вище постійно переглядають та порівнюють ефекти тренувального процесу, показники його успішності та методичні засоби, які дали можливість досягти такого успіху. Рутинною справою у спортсменів є щоденна фіксація ваги тіла, контроль пульсу, змісту харчування, тренувальних та позатренувальних рухових режимів, а також режимів сну, сексуальної та соціальної активності тощо.

З цих причин, логічним висновком про описані субкультурні звички може стати думка про те, що дитячий та дорослий спорт є певним базисом для розвитку у людини перманентних дослідницьких звичок, культури аналізу й синтезу великої інформації, моделювання, дедукції та індукції, зрештою експерименту. До певної міри ці звички мали б екстраполюватися й на навчальний процес в закладах вищої освіти, в якому більшість з майстрів спортивної справи продовжують реалізовувати свої життєві плани, готуючись до тренерської або вчительської діяльності в галузі фізичної культури та спорту.

Утім наші дослідження показали, що на даному етапі нашого розвитку «все стало не так однозначно».

Внутрішні спостереження за ходом педагогічних та організаційно-управлінських процесів в закладах вищої освіти дають змогу висловити гіпотезу, що двадцяті роки XXI століття ознаменувалися чутливими змінами в освітній сфері, які помітно вплинули на цілі та процесуальні характеристики процесу підготовки фахівців спортивно-фізкультурного профілю. Багаторічне перебування в рольових позиціях викладача, менеджера структурного підрозділу, стейкхолдера багатьох освітніх та наукових програм дає підстави виділити як мінімум три генеральних фактори: ковідна пандемія, повномасштабна фаза російської військової агресії та поява в масовій доступності програм, так званого «штучного інтелекту».

Перший фактор «включився в гру» починаючи з 2020 року, коли більшість студентів та викладачів вимушено перейшли до On-line навчання, а кожен суб'єкт педагогічного процесу відчув суттєву залежність від якості технічних засобів, інформаційно-комунікативного забезпечення цієї взаємодії, потужності Internet-з'єднання, доступності валідних інфоресурсів та програм тощо.

З того часу необхідність уникати значного скупчення людей, а отже максимальна цифровізація та дистанційність лише нарощувалися як норма педагогічного процесу, а поодинокі місця, де не закладено можливості опосередкованого технічними засобами спілкування набувають маргінального характеру.

В аспекті науково-дослідної діяльності здобувачів освіти спортивно-фізкультурного профілю виділений фактор став причиною появи суттєвих бар'єрів у числених спортивно-педагогічних експериментах студентів, зменшення можливості вільного доступу до великих груп учасників експериментів, позбавлення доступу до прямого, не детермінованого ІКТ впливу на суб'єктів експериментальної роботи.

На думку абсолютної більшості опитаних нами викладачів закладів вищої освіти спортивно-фізкультурного профілю (особливо зрілого та похилого віку) дистанційний «стиль» педагогічної діяльності на рівні суб'єктивного сприйняття можна вважати «іншою професією», перехід до якої потребує суттєвих інтелектуальних та психо-емоційних «переналаштувань». Подібні враження з боку здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (фізичне виховання)» та 017 «Фізична культура та спорт», які в умовах обмеженого безпосереднього персонального контакту з викладачами відчувають необхідність більш жорсткої самоорганізації самостійної навчальної роботи, погіршення швидкості інтеріоризації тих освітніх компонентів, які краще засвоюються через традиційні аудиторні, квазі-професійні та навчально-професійні вправи.

Другим фактором, що спричинив потужний хаос та сповільнив багато проєктів щодо покращення якості вищої спортивно-фізкультурної освіти в Україні очевидно стала повномасштабна фаза російсько-української війни. Екзистенційні виклики, що з'явилися перед кожним викладачем та здобувачем освіти, миттєво змінили домінуючі ціннісні установки та пріорітети в бік боротьби, виживання та допомоги іншим в умовах воєнної агресії. Числені публікації щодо особливостей освітньої діяльності в умовах стресу та фрустрації показали в цілому великий адаптаційний потенціал засобів фізичної культури та спорту під час війни та розширив кількість практичних методик підтримки мобілізованого психоемоційного стану людини засобами саме фізичних рухів та психофізичних вправ.

Утім, вимушена міграція великої кількості науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти в більш захищені та безпечні країни (переважно в Республіку Польщу) призвів, з одного боку до збільшення простору академічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а з іншого – до певного хаосу та гендерної дисгармонії, необхідності запровадження програм подвійного дипломування, застосування моделей кризового менеджменту освітніх процесів тощо.

В таких умовах опитані нами здобувачі спортивно-фізкультурної освіти виділяли в більшості випадків (76%, n=94) стан фрустрації та втрати життєвих установок, а науково-дослідна діяльність втратила статус домінуючого мотиву й засобу навчання.

Третій фактор, що тільки починає свою корегуючу революцію в освітній сфері – розповсюдження, так званих, програм штучного інтелекту, найбільш популярної з яких є нині Chat GPT. Масштаб зворушень, який спричинить використання подібних програм на цей час важко собі навіть уявити, адже за прогнозом відомого в світі футоролога Рея Курцвейла приблизно до 2035 року людство отримує можливість поступово зрощення наших організмів з нанокомп'ютерами, які забезпечать оперативний доступ до великого масиву накопиченої зовнішньої інформації, отримає можливість спостереження й корекції якості нашої життєдіяльності в цілому, а роботі окремих внутрішніх органів та клітин, зокрема. На даному етапі розвитку штучного інтелекту в освітній сфері ми тільки опановуємо цей інструмент як інформаційний засіб навчання здобувачів освіти, хоча в перспективі окремі функції науково-педагогічної, викладацької роботи очевидно будуть делеговані на «плечі цих розумних машин». В одному з прогнозів провідних економістів зазначалося, що штучний інтелект у найближчій перспективі зможе замінити понад 300 мільйонів фахівців гуманітарного профілю, до яких з великою вірогідністю можна віднести й окремі категорії фахівців спортивно-фізкультурного профілю, що не займаються емпіричною науково-дослідною діяльністю.

Саме в цій частині навчання здобувачі освіти спортивно-фізкультурного профілю виявили стійке бажання полегшити письмові види робіт за рахунок використання програм штучного інтелекту, системні тенденції в бік приховання «академіної недоброчесності». Утім, слід очікувати, що цей процес очевидно буде в недалекому майбутньому унеможливлений, а академічна недоброчесність виведена за рамки системи освіти, враховуючи нарощення її прозорості та публічності

Отже, зазначені екстра-педагогічні виклики є причиною майбутніх масштабних трансформацій української системи спортивно-фізкультурної освіти, зокрема зростання практичної проблеми,

яку можна сформулювати наступним чином: що слід піддати корекції в нинішніх освітніх традиціях підготовки майбутніх фахівців спортивно-фізкультурного профілю взагалі, а в питаннях науково-дослідної діяльності здобувачів освіти, зокрема?

Наукові дискусії на дану тематику вже давно точаться в академічних та позаакадемічних колах, а окремі гіпотези публікуються у фахових видання України, здебільшого категорії Б, які щоправда не здобувають потужного поширення з причини поки що недостатньої зручності вітчизняних наукометричних систем, або комерційним характером доступу до такої інформації. Серед авторів, що природнім та демократичним чином представляють нині узагальнені позиції в сфері спортивно-фізкультурної футурології, найбільша довіра суспільства вочевидь є до вже згаданих розробників нових освітніх стандартів.

Науковці цілком слушно виділяють традиційні для галузі освіти методи, методики та технології, що мають опанувати здобувачі [4]: «загальнонаукові методи дослідження (аналіз і синтез; аналогія та моделювання; абстрагування і конкретизація; системний аналіз); методи експертної оцінки, опитування, педагогічні, психологічні та медико-біологічні методи аналізу рухової активності, змагальної діяльності, стану спортсменів та осіб, які займаються фізичною культурою; методи моделювання та прогнозування у сфері фізичної культури і спорту; методи статистичного аналізу даних; педагогічні технології програмування занять.

Цілком справедливо, компетентно, але й дещо ідеалістично розробники стандарту прописали інструменти та обладнання, які мають бути присутніми серед матеріальних засобів навчання: «сучасні прилади та устаткування для оцінки рухової активності, технічної підготовленості спортсменів, серцево-судинної, дихальної, м'язової та кісткової систем організму людини; інформаційно-аналітичні інструменти (мережеві системи пошуку та обробки інформації; бібліотечні ресурси та технології, зокрема електронні; мультимедійне обладнання; програми статистичної обробки та візуалізації даних); спеціалізоване програмне забезпечення; обладнання наукових лабораторій та дослідницьких центрів відповідне до спеціальності» [4].

З даних імперативів виникає запитання до гарантів якості освітніх програм, чи не є суттєвим перебільшенням вважати наявність «сучасних приладів та устаткування», кошторис яких може сягати річних бюджетів університету, обов'язковим інструментам навчання здобувачів освіти? І про які саме прилади взагалі йдеться, коли в сучасних реаліях викладачі за власний кошт придбають елементарні засоби навчання: секундомери, рулетки, ноутбуки, фліп-чарти, свистки, скакалки та ін? Звичайно, що дане запитання скоріше риторичне, ніж відкрите, адже відповідь на нього ніхто з викладачів та гарантів освітніх програм вже давно не шукає.

Наші «приховані опитування» учасників та стейкхолдерів освітніх програм зі спеціальності 017 Фізкультура і спорт (n=124) через розсилку Google form показали, що зазначені матеріальні об'єкти, зокрема облаштовані наукові лабораторії та дослідницькі центри, в яких можна було б оцінити «рухову активність, технічну підготовленість спортсменів, серцево-судинну, дихальну, м'язову та кісткову систему організму людини» дійсно є бажаними, але як правило не реалістичними.

Учасникам опитування було завдано всього три запитання:

– чи перевіряли Ви хоча б один раз у житті свою м'язову та кісткову систему за допомогою сучасних приладів та устаткування?

– якщо так, то де саме відбувалася процедура перевірки?

– яке наукове дослідження (експеримент) у Вашому виконанні Ви можете згадати під час навчання у закладі вищої освіти? Опишіть коротко зміст дослідження.

Аналіз отриманих відповідей на запитання анкети дав змогу впевнитися у тому, що суб'єкти спортивно-фізкультурної галузі мають досвід оцінки стану своєї м'язової та кісткової систем за допомогою «сучасних приладів та устаткування». Майже 114 осіб (≈92%) згадували у свої відповідях рентгеновську діагностику, комп'ютерну томографію або магнітно-резонансну томографію, які дають змогу отримати зображення кісток або м'яких тканин коло них. Значно рідше (26 осіб, (≈21%)) згадують досвід використання електроміографії, яка дає змогу визначити стан м'язів за рахунок оцінки їх електричної активності та мізерно мало (n=2; ≈1,6%) мали досвід біопсії м'язів, що досліджувалися у спеціальних лабораторіях.

Цікаво, що у переважній більшості випадків (n=108, ≈87%) респонденти визначили медичні установи та фізкультурні диспансери як єдине місце, де відбувалася процедура діагностики, а заклад вищої освіти, в якому проходили підготовку згадувався здебільшого у випадку використання методів функціональної діагностики м'язової системи під час різних рухів та навантаження засобами елементарної антропометрії та фізичних тестів, які не потребують серйозного обладнання (як правило вони обмежуються секундомером, рулеткою, рідко приладами ергоспірометрії, балансометрії, динамометрії).

Отже висновком даного локального анкетування є недостатній рівень використання сучасних приладів та устаткувань під час науково-дослідної роботи здобувачів освіти спортивно-фізкультурного профілю, а логічним запитанням до гарантів

освітніх програм – що завадило закладам вищої освіти зафіксувати домовленості з медичними установами або фізкультурними диспансерами про можливість співпраці в даному напрямку?

Одна з можливих причин такої ситуації, на наш погляд, знаходиться в площині низької підприємницької активності закладів вищої освіти взагалі, а науково-педагогічних працівників, які згідно Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» мають право її здійснювати, зокрема [8].

Наші опитування науково-педагогічних працівників, що приймають участь в освітніх програмах за спеціальностями 017 та 014 показали також, що викладачі та гаранти взагалі не знають про існування в країні центрів колективного користування науковим обладнанням, які «утворюються … з метою надання доступу до унікального обладнання для проведення наукових досліджень…» [8]. Отже Законом підкреслюється можливість передачі наукового обладнання у тимчасове користування з метою в тому числі «залучення студентів, магістрів, аспірантів та молодих вчених до науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт [8], а право на провадження підприємницької діяльності гарантовано статтею 8 другого розділу закону [8].

Виникає друге риторичне запитання: чи багато науково-педагогічних працівників сфери спортивно-фізкультурної освіти скористалися цим правом? Чи багато заробили на підприємництві в сфері науково-дослідної діяльності? Відповіді на ці запитання, на жаль, також лежать за межами реальної суб'єктності кожного окремого викладача, але ситуація не є безнадійною, хоча окреслене деякими вченими [3] коло загальних проблем нинішньої української спортивно-фізкультурної освіти дійсно пов'язане із надто обережною реалізацією принципу автономності (самодостатності) здобувачів у виборі площини експериментальної роботи, зростанням масштабу та складності інформації, яку запропоновано інтеріоризувати шляхом самостійного опрацювання, імітаційного характеру емпіричної складової науково-дослідної діяльності, пасивною участю потенційних роботодавців (ДЮСШ, спортивні клуби, загальноосвітні школи, спортивні товариства, федерації тощо).

На нашу думку, низька активність у замовленнях на наукові дослідження серед професійних співтовариств і бізнес-структур, пов'язана з причинами, що криються в ієрархічно вищих процесах, аналіз яких виходить за рамки даної статті, але для загального уявлення про такі причини досить порівняти бюджети ведучих університетів світу, в яких наукова діяльність студентів має статус провідної навчальної роботи, а кошти на такі види робіт надходять з різних джерел, зокрема завдяки підприємницькій активності суб'єктів педагогічного процесу.

Очевидно, що ринкова економіка, вільне переміщення товарів, коштів, людей та послуг не є кращою стороною сучасного університетського освітнього бізнесу в Україні. Утім лібертаріанські патерни Президента України щодо побудови нових економічних стосунків у суспільстві, які вже виводили на порядок денний питання свободи та зменшеної зарегламентованості підприємницької діяльності в країні дають підстави для надії, що цей процес пожвавиться після закінчення війни.

Висновки

1. Серед головних функцій науки (опис, пояснення та прогнозування майбутнього), остання функція, як це й було завжди раніше, є справою найбільш невдячною, а іноді й маргінальною. Втім наївно й полагати, що побудова нинішніх освітніх програм для підготовки майбутніх фахівців, спортивно-фізкультурного профілю може бути успішною без врахування швидких, майже революційних змін в політичній, соціальній, економічній та інших сферах, на тлі яких вона будується. Представлені лише за три останні роки нові екстра-освітні фактори (пандемія, війна, поява в навчальному процесі програм штучного інтелекту) не дають підстав для оптимізму у питаннях збереження звичного формату науково-педагогічної діяльності.

2. Чи не головним джерелом надії на суттєве покращення ситуації в експертному співтоваристві є відновлення справжньої науково-дослідної роботи студентів та викладачів, яка гарантується законодавством України і включає здобуття системи знань, цінностей, моральних та етичних норм, прийомів і методів, які дають змогу на свій власний ризик та під свою відповідальність здійснювати персональну економічну активінсть у сфері спортивно-фізкультурного бізнесу, відповідно до чинних у суспільстві правових обмежень, норм, традицій. Саме в цій діяльності штучний інтелект на нишньому етапі його розвитку виступає лише як інструмент, не маючи змогу замінити людину, її інтуїцію, здатність до локального інтра-педагогічного спостереження, бесід, експериментів тощо.

3. За нашими прогнозами, з моменту появи у широкому доступі інструментів штучного інтелекту, засобів дистанаційної взаємодії та автоматизованої інформаційної підтримки освітніх програм, роль педагогів вищої школи, що працюють в галузі спортивно-фізкультурної освіти суттєво зміниться в бік фасілітативної, надихаючої, мотивуючої функції, переважно за рахунок реалізації пролонгованих, сумісних зі студентами, емпіричних науково-дослідних пошуків. Ця робота, посилена підприємницькими мотиваціями суб'єктів педагогічного процесу має стати стати домінуючим сенсом педагогічної взаємодії між студентами

та викладачами, нівелюючи вплив представлених у статті деструктивних екстраосвітніх факторів.

4. В найближчій перспективі рольова модель педагогів вищої школи, що працюють в сфері спортивно-фізкультурної освіти може з'явитися у вигляді функції провідного модератора якісних комунікацій між штучним інтелектом та здобувачами освіти. Корнева метафора, яка дає можливість швидше зрозуміти та оцінити перспективи такої ролі – менторська, «пастирська», «провідницька». В ній побудова каналів зв'язку та фасилітація спілкування студентів з ієрархічно більш потужними системами, які очевидно в недалекому майбутньому будуть мати суттєві переваги над інтелектуальними можливостями людини, буде визначати сенс науково-педагогічної професії.

5. В епоху домінування капіталістичних ціннісних установок очевидно, що наявність підприємницької та науково-дослідної культури може стати важливим фактором успішності майбутньої професійно-педагогічної або управлінської кар'єри випускника, допоможе людині спорту бути ефективнішою, продуктивнішою та успішнішою.

Список використаної літератури:

1. Бєлікова Н. Основні напрямки професійного розвитку вчителя фізичної культури через призму освітніх інновацій. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2019. Вип. 35. С. 85-89.
2. Захаріна Є.А. Професійна мобільність як сучасний підхід до формування освіти майбутніх вчителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2021. Вип. 74. Т. 2. С. 190-194.
3. Сущенко А., Сватьєв А., Верітов О. Інноваційні акценти фахової освіти українських професіоналів в сфері спортивної педагогіки. Kultura fizyczna, pedagogika, zdrowie i fizjoterapia : monografia / O. Zabolotna, D. Skalski, I. Grygus, B. Kindzer, A. Sushchenko. Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim, Starogard Gdański 2020. ROZDZIAŁ 7. S. 102-119.
4. Верітов, О. І. Концепція формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Фізична кульутра і спорт». *Імідж сучасного педагога*, 2020. С. 38-43.
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 Фізична культура та спорт, затверджений наказом МОН України № 516 від 11.05.2021 https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti
6. Андрєєва, О. В., Благій, О. Л. (2015). Система підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із фізичної рекреації. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society, (3(31), 5-10. Retrieved from http://sport.vnu.edu.ua/index.php/sport/article/view/116
7. Сущенко А.В. Табінська С.О. Постановка проблеми модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. пед.) та ін. Запоріжжя. 2012. Вип. 23 (76). С. 215-220. http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/23-2012
8. Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність" ; [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text
9. Popel, S., Mazin, V., Maksymchuk, B., Saienko, V., Chernyshenko, T., & Maksymchuk, I. (2023). Network Planning at the Faculties of Physical Education and Sport in the Postmodern Era. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 14(1), 554-570. https://doi.org/10.18662/brain/14.1/435

Sushchenko A., Skalski D., Tabinska S., Zlobenets O. Problems of scientific and research activities of future health, sport and physical culture specialists

The article discusses the problems of preparing future health, sport and physical culture education specialists to handle and organize their scientific work and further professional development, in particular, in terms of resolving the current educational crisis.

There is an assumption, that the future educational programs for the preparation of the future sports and physical culture specialist cannot be successful without taking into account rapid, and it is possible to say, revolutionary changes in the political, social, economic and other spheres as these changes are critical for the contemporary educational process.

The article presents such recent extra-educational factors as pandemic, war, artificial intelligence which does not give rise to optimism in terms of keeping the conservative format of the scientific and pedagogical education of the university education and the scientific and research activity of health education.

It has been established that one of the sources of hope for a significant improvement of the situation is the initiation of scientific research work of students and teachers of the entrepreneurial type, which is guaranteed by the legislation of Ukraine and allows one to carry out personal economic activity in the field of sports and physical education business at one's own risk and under one's own responsibility, according to current legal regulations, norms and traditions of the society.

According to the forecasts of the authors, since the moment when the tools of artificial intelligence, comfortable tools for remote interaction and automated information support of educational programs became widely accessible, the role of teachers in university education has experienced evident shift to motivation, inspiration and encouragement. These functions that are strengthened by entrepreneurial motivations of the subjects of the pedagogical process, may become the dominant sense of the pedagogical process, minimizing the impact of the representations of destructive extra-educational factors.

The root metaphor, which gives the possibility to understand and evaluate precisely and the prospects of such functions, is associated with the role models of a mentor, pastor, guide, which gives the possibility to optimize the interrelationship between the more complicated higher hierarchical systems of artificial intelligence and future specialists.

Key words: *scientific research, extra-educational factors, pedagogical process, sports and physical culture education.*

УДК 378.091.21:39
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.48

О. М. Ткаченко
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

НАРОДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

У статті обґрунтовано важливість врахування народознавчого аспекту дослідницької компетентності професіонала у галузі освіти. Актуальність проблеми зумовлена як потребою вчителя, вихователя у постійному оновленні професійних знань, врахуванні впливу на вихованців різних чинників, розв'язанні стандартних і нестандартних педагогічних проблем, диференціації та інноватизації освітнього процесу, моніторингу якості власної професійної діяльності, так і вимогами до формування загальнолюдських і національних цінностей у поколінь, що зростають, їхньої спроможності до культури діалогу та життя у злагоді в міжнародному контексті.

Стаття спрямована на визначення змісту народознавчого аспекту дослідницької компетентності майбутнього вихователя.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідницька компетентність, будучи ключовою для будь-якої професії, має особливу актуальність для фахівця у галузі освіти, оскільки він не тільки сам повинен володіти цією професійною компетентністю, а й формувати її у своїх учнів, вихованців. Враховуючи рівневість дослідницької компетентності, важливо зважати на її розвиток від навчально-дослідної до науково-дослідницької, а в навчанні студента – від навчально-дослідницької до науково-дослідницької.

Реалізація культурологічного підходу у трактуванні змісту дослідницької компетентності педагога дала змогу виявити її багатоаспектність і зв'язок з іншими професійними компетентностями, зокрема етнопедагогічною. У сегменті перетину дослідницької компетентності з етнопедагогічною і знаходиться народознавчий аспект, усвідомлення чого збагачує можливості характеристики його змісту. Аналіз варіантів будови дослідницької компетентності, запропонованих вітчизняними науковцями, підтвердив важливість комплексності компетентнісного та особистісного підходів у вивченні проблеми та дозволив вирізнити такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя, вихователя: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інформаційно-комунікаційний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтрепретаційно-рефлексійний, комунікативний. Кожний компонент отримав свою характеристику у контексті народознавчого аспекту.

Апробація представленої характеристики компонентів народознавчого аспекту дослідницької компетентності підтвердила доцільність її врахування у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формування у них науково-дослідницької компетентності.

Ключові слова: *професійні компетентності, дослідницька компетентність, народознавство, етнопедагогічна компетентність, народознавчий аспект дослідницької компетентності вихователя.*

Постановка проблеми. Динамічність нинішнього життя вимагає від сучасного фахівця в галузі освіти оперативної адаптації в соціумі, інформаційному просторі, мобільності у різних педагогічних ситуаціях, самостійності, творчості в ухваленні й реалізації професійних рішень. Ці обставини зумовлюють зміни в характері вищої педагогічної освіти, потребу в реалізації вимог компетентнісного підходу, який більшість дослідників розуміє як спробу узгодити зміст вищої освіти з потребами ринку, подолати протиріччя між навчальною та професійною діяльністю, надати професіоналу змогу жити і працювати без перевантаження і стресів.

Потреба в постійному оновленні професійних знань, врахуванні впливу на вихованців різних чинників, розв'язанні стандартних і нестандартних педагогічних проблем, диференціації та інноватизації освітнього процесу, моніторингу якості власної професійної діяльності актуалізують дослідницьку компетентність педагога та поглиблення уявлень про її зміст. Вимоги ж до формування загальнолюдських і національних цінностей учнів, вихованців на основі їхньої поваги до «національних, історичних, культурних цінностей України», культури діалогу та життя «у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами» осучаснюють народознавчий аспект зазначеної компетентності [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований В. Байденком, О. Бермусом, Н. Бібік, О. Пометун,

© Ткаченко О. М., 2023

О. Савченко, А. Хуторським та ін. Сутність поняття професійної компетентності вчителя та її структурні частини з'ясовані в працях Н. Гузій, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Дж. Равена. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення у вищій школі досліджували О. Бігич, О. Гура, І. Зимня, Н. Кічук, С. Раков, Л. Хоружа, О. Шестопалюк та ін.

Орієнтувалися у своїх наукових пошуках на науково-дослідницьку культуру О. Башкір, О. Дубасенюк, Л. Ковальчук, Є. Хриков, ін. Дослідницьку компетентність школярів, студентів та викладачів у контексті науково-дослідницької діяльності вивчали О. Біда, Л. Бурчак, М. Головань, Л. Козак, Н. Любчак, П. Нечипуренко, Н. Сидорчук, С. Сисоєва, В. Яценко. На культурологічних аспектах цього виду компетентності акцентували увагу А. Каленський, І. Кучерак. Народознавчу складову професійної діяльності вихователя висвітлювали А. Богуш, Н. Лисенко, Л. Шерстюк та інші дослідники.

Опис народознавчого аспекту дослідницької компетентності майбутнього вчителя, вихователя не було здійснено в науковій літературі, що й зумовило мету цієї статті.

Мета статті. Схарактеризувати зміст народознавчого аспекту дослідницької компетентності майбутнього вихователя.

Виклад основного матеріалу. Дослідницька компетентність у науковій літературі розглядається як ключова для представника будь-якої професії. У нинішніх умовах розвитку освіти вона набула особливої актуальності для фахівця в галузі освіти ще й тому, що цей вид компетентності, на думку вітчизняних і зарубіжних дослідників, повинен формуватися ще в період перебування дитини в дошкільному закладі та початковій школі.

Г. Лобова, Я. Нікорак підтримують позицію про потребу вирізнення двох рівнів дослідницької компетентності: навчально-дослідної і науково-дослідницької. П. Нечипуренко звертає увагу на навчально-дослідницьку компетентність, яка формується у предметних галузях в освіті, і науково-дослідницьку, що виявляється «у науковій галузі» діяльності людини [7, с. 15]. Отже, орієнтуючись на різні рівні дослідницької компетентності та відповідні види діяльності, можна вважати, що дослідною діяльністю займаються діти дошкільного віку, дослідна і навчально-дослідна – характерна для молодших школярів, навчально-дослідні й навчально-дослідницькі компетенції доступні учням середньої і старшої школи, а науково-дослідницька компетентність – це прерогатива студентів вищих навчальних закладів та викладачів цих закладів. Таким чином, у своєму дослідженні ми зосереджуємо увагу на науково-дослідницькій компетентності студентів, компетенції якої формуються на базі набутих раніше рівнів дослідницької компетентності.

Дослідницькі компетенції, що ґрунтуються на науковій грамотності, зарубіжними та вітчизняними вченими розглядаються як важливий складник змісту навчання студентів у закладах вищої освіти. Набуття дослідницьких компетенцій майбутніми професіоналами сприяє формуванню у них науково-дослідницької компетентності. Цей вид професійної компетентності педагога розвивається в «самостійній творчій дослідницькій діяльності» [7, с. 15] та за умови врахування індивідуальної дослідницької траєкторії, що передбачає, на думку К. Карпової, здійснення педагогом дослідницької діяльності з базуванням на власні можливості, потреби, індивідуальний темп, терміни реалізації планів, вибір «способів оприлюднення та впровадження отриманих результатів роботи» [4, с. 88].

Така організація процесу формування дослідницької компетентності та органічна наступність навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких компетенцій студентів вищих педагогічних закладів освіти може здійснюватись, як зазначає І. Кучерак, у результаті налагодження складних і динамічних зв'язків «між системою освіти і сферою культури», оскільки освіченість як підґрунтя компетентності «формується у результаті досягнення людиною етичних і духовних цінностей культури» [5, с. 39]. У зв'язку з цим І. Єрмаков та С. Клепко зазначають, що компетенізація освіти передбачає розгляд компетентності людини відносно компетентності культури, в якій вона перебуває [2, с. 216–217]. Не випадково О. Башкір, О. Дубасенюк у визначенні змісту дослідницької компетентності відштовхуються від складників методологічної, науково-дослідницької культури [1; 8].

Культурологічний підхід у трактуванні змісту дослідницької компетентності зумовлює її багатоаспектність. Цей вид компетентності професіонала у галузі освіти має свою специфіку, що визначається, у першу чергу, сутністю його професійної діяльності, завданнями і змістом освітнього процесу, соціокультурною ситуацією, що склалася у суспільстві. Так, процеси глобалізації економіки, міграції населення, нестабільність сучасного життя, пов'язані й із російською агресією в Україні, як наголошують психологи, актуалізують звернення до етнічних цінностей, етнічну самоідентифікацію як захисну реакцію людської психіки. Ігнорування зазначених явищ, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання і виховання покоління, яке підростає. Усе це загострює потребу в діяльності педагога, спроможного

осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом. Не випадково в педагогіці вищої школи серед принципів оновлення сучасної системи освіти фігурують принципи народності, культуровідповідності, інноваційності в поєднанні з традиційністю, диференціації навчання й виховання [10, с. 4].

Вирішити зазначені проблеми спроможний педагог зі сформованою етнопедагогічною компетентністю. Етнопедагогічну компетентність ми розглядаємо як різновид професійної компетентності вчителя-вихователя, що виявляє його спроможність до розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання поколінь, що зростають; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов'язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо [10, с. 258–259]. Здобутки народної педагогічної культури вартісні для організації різних складників педагогічного процесу. Вагомість етнопедагогічної компетентності для сучасного фахівця в галузі освіти зумовлена багатогранністю цього утворення, його позитивним впливом на інші види професійної компетентності педагога, зокрема й дослідницьку.

Отже, якщо описувати дослідницьку компетентність на міжпредметному рівні, то варто звернути увагу на ї взаємозв'язок з іншими професійними компетентностями педагога. До сегмента перетину дослідницької компетентності з етнопедагогічною компетентністю ми відносимо народознавчий аспект, що виявляє взаємозв'язок загальнокультурних і професійних компетенцій вчителя, вихователя.

Потреба визначення змісту народознавчого аспекту зумовила звернення до структури дослідницької компетентності. Аналіз структурних частин дослідницької компетентності засвідчує, що вітчизняні науковці у розв'язанні цієї проблеми керуються переважно діяльнісним та компетентнісним методологічними підходами. Враховуючи складність формування дослідницької компетентності та актуальну потребу врахування індивідуальної дослідницької траєкторії педагога, на якій наголошує К. Карпова, доцільно у визначенні структурних компонентів дослідницької компетентності зосереджуватись на реалізації компетентнісного та особистісного підходів. Так, керуючись науковими знахідками О. Дубасенюк, Л. Козак, Н. Любчак, Н. Сидорчук, С. Сисоєвої [6, с. 36–37; 8, с. 309–310; 9, с. 11–13], ми вирізняємо такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя, вихователя: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інформаційно-комунікаційний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтрепретаційно-рефлексійний, комунікативний.

Відповідно до цих компонентів народознавчий аспект дослідницької компетентності майбутніх педагогів може мати таку характеристику:

– мотиваційно-ціннісний – переконаність студента у важливості дослідницької діяльності в галузі етнопедагогіки та народознавства для вдосконалення його професіоналізму; сформованість установок на прийняття та розробку системи цінностей народознавства професіоналом у галузі освіти; керування в роботі ідеями академічної доброчесності; зацікавленість і прагнення майбутнього фахівця у поглибленні народознавчих уявлень та вдосконаленні етнопедагогічної компетентності;

– когнітивний – спроможність на основі набутих у закладі середньої освіти знань із оперуванням різноманітними гностичними прийомами застосовувати народознавчий матеріал у ході навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності; здатність виявляти раніше не пізнані педагогічні, зокрема й етнопедагогічні, проблеми, усвідомлено оперувати народознавчою інформацією у ході висунення гіпотез, доведення професійної думки;

– інформаційно-комунікаційний – здатність застосовувати різноманітні інформаційні ресурси для збору інформації народознавчого характеру відповідно до гіпотези дослідження, ефективно її групувати, зберігати та, за потреби, оперативно вилучати; застосовувати інтернет-джерела для вивчення передового педагогічного досвіду у розв'язанні проблеми формування народознавчих компетенцій у дітей та школярів; з метою поглиблення аналізу отриманої інформації акумулювати ідеї з праць фахівців різних профілів: етнографів, культурологів, етнопсихологів, педагогів тощо;

– діагностичний – володіння системою знань про методи наукового педагогічного дослідження; здатність оперувати діагностичним інструментарієм у контексті виміру рівнів народознавчих компетенцій здобувачів освіти; спроможність вирізняти освітні проблеми, що стосуються етнопедагогіки; володіти технікою моніторингу професійних компетенцій у галузі етнопедагогіки;

– проєктивно-конструктивний – здатність майбутнього вчителя, вихователя варіативно проєктувати освітній процес із застосуванням народознавчого матеріалу, конструювати різні, зокрема й новітні, засоби, методи, прийоми навчання і виховання, форми роботи з дітьми із акцентуванням народознавчих компонентів змісту освіти; спроможність у цьому руслі генерувати нові педагогічні ідеї та втілювати їх в експериментальних методиках;

– операційно-процесуальний – здатність втілювати в життя розроблені експериментальні програми із нетрадиційним застосуванням народознавчого матеріалу в різних ланках освіти; використовувати народознавчу інформацію під час зацікавлення дітей навчальним матеріалом, організації ігор, зокрема і народних, застосування інноваційних технологій тощо; узгоджувати свої дії з діями інших та організовувати і брати участь у груповій діяльності з метою досягнення поставленої дослідницької мети;

– інтрепретаційно-рефлексійний – уміння студента зібрати матеріал теоретичної та практичної частин наукової роботи, грамотно його згрупувати та інтерпретувати з позицій методології дослідження, дидактики, теорії виховання, етнопедагогіки; спроможність простежувати, аналізувати, оцінювати свою педагогічну діяльність та результати дослідницької діяльності в різних галузях педагогіки; уміння усвідомлювати причини недоліків у своїй роботі з прагнення їх подолати; точно формулювати висновки, які відповідають завданням дослідження; виокремлювати перспективи вивчення проблеми;

– комунікативний – рівень оволодіння сучасними засобами наукової комунікації; здатність комунікувати, взаємодіяти з іншими у ході дослідження проблеми етнопедагогічного характеру; презентувати свої доробки під час виступу на практичному занятті, на науковій студентській конференції; розумно приймати критику на адресу своїх наукових пошуків; аргументувати, доводити адекватність власної дослідницької позиції тощо.

Контент народознавчого аспекту дослідницької компетентності важливий для вчителів різних спеціальностей, але повніше представлений у змісті професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. Тому далі ми зосередили увагу на зазначеному аспекті дослідницької компетентності фахівців саме цього профілю.

Формування дослідницьких компетенцій, що відповідають народознавчому аспекту, у майбутніх вихователів відбувається не лише на заняттях з основ наукових педагогічних досліджень, а й на парах з дошкільної педагогіки, теорії і методики виховання дітей дошкільного віку, дошкільної етнопедагогіки з методикою народознавства, педагогічної творчості тощо. У контексті вдосконалення дослідницької та етнопедагогічної компетентностей майбутнім вихователям пропонувалися завдання дослідницького характеру, що забезпечували самостійність їхньої творчої дослідницької діяльності. У ході виконання цих завдань студенти на основі аналізу наукової літератури та вивчення педагогічного досвіду поглиблювали уявлення про складники змісту ознайомлення дітей з народознавством у закладі дошкільної освіти (країнознавство та батьківщинознавство, українські народні ігри, малі жанри українського фольклору, українські народні свята, народні промисли та ремесла України тощо), висували гіпотези, уточнювали пошукові завдання, передбачали варіативність розв'язання проблеми, усвідомлено підбирали методи навчання і виховання, розробляли засоби та форми ознайомлення дітей з народознавством, створювали елементи етнопростору закладу дошкільної освіти та апробували їх під час педагогічної практики тощо.

Аналіз результатів практики професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти підтвердив вагомість врахування зазначених структурних компонентів народознавчого аспекту дослідницької компетентності у процесі вивчення майбутніми вихователями різних навчальних дисциплін та формування у них науково-дослідницької компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, дослідницька компетентність – це багатоаспектне професійне особистісне утворення. В сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства особливої актуальності набуває народознавчий аспект зазначеної компетентності, зміст якого повно виявляється в сегменті перетину дослідницької компетентності з етнопедагогічною. Ефективність формування дослідницької компетентності в майбутніх вихователів суттєво підвищується за умови врахування таких її структурних компонентів народознавчого аспекту: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інформаційно-комунікаційного, діагностичного, проєктивно-конструктивного, операційно-процесуального, інтрепретаційно-рефлексійного, комунікативного.

Перспективами подальших розвідок проблеми може бути вивчення особливостей формування компетенцій дослідницької компетентності майбутніх вихователів у народознавчому контексті на різних рівнях вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Башкір О. І. Методологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів : навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. 93 с.
2. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : науково-методичний посібник / ред. І. Г. Єрмаков. Запоріжжя : Центуріон, 2005. 640 с.

3. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017 року зі змінами 2022 року). *Сайт Верховної Ради України.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 15.02.2023 р.).
4. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 85–89.
5. Кучерак І. В. Культурологічні аспекти розвитку дослідницької компетентності молодих науковців. *Розвиток дослідницької компетентності молодих науковців у контексті гармонізації систем підготовки Ph.D. в ЄС: м*атеріали III Всеукраїнського науково-практичного веб-семінару, присвяченого 25-річчю НАПН України (м. Київ, 15 травня 2017 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2017. С. 38–40.
6. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти.* 2013. Вип. 39(4). С. 33–40.
7. Нечипуренко П. П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.10. Кривий Ріг, 2017. 24 с.
8. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання*: збірник наукових праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Київ, 2020. Вип. 94. С. 306–313.
9. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.
10. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 390 с.

Tkachenko O. Ethnological aspect of research competence future educator

The article substantiates the importance of taking into account the ethnographic aspect of the professional's research competence in the field of education. The relevance of the problem is due to the need of teachers and educators to constantly update their professional knowledge, take into account the influence of various factors on pupils, solve standard and non-standard pedagogical problems, differentiate and innovate the educational process, monitor the quality of their own professional activities, and requirements for the formation of universal and national values in the growing generations, their capacity for a culture of dialogue and living in harmony in an international context.

The article is aimed at determining the content of the ethnographic aspect of the future educator's research competence.

The analysis of scientific literature proved that research competence, being key for any profession, is of particular relevance for a specialist in the field of education, since he must not only possess this professional competence himself, but also form it in his students and pupils. Considering the level of research competence, it is important to take into account its development from educational and research to scientific and research, and in the student's education – from educational and research to scientific and research.

The implementation of the cultural approach in the interpretation of the content of the teacher's research competence made it possible to reveal its multifacetedness and connection with other professional competences, in particular ethnopedagogical competence. In the segment of the intersection of research competence with ethnopedagogical competence, there is an ethnographic aspect, the awareness of which enriches the possibilities of characterizing its content. The analysis of the variants of the structure of research competence proposed by domestic scientists confirmed the importance of the complexity of competence and personal approaches in studying the problem and made it possible to distinguish the following structural components of the research competence of the future teacher, educator: motivational-value, cognitive, information-communication, diagnostic, projective-constructive, operational-procedural, interpretative-reflective, communicative. Each component received its characteristic in the context of the ethnographic aspect.

Approbation of the presented characteristics of the components of the ethnographic aspect of research competence confirmed the expediency of taking it into account in the process of professional training of future teachers of preschool education institutions, the formation of their scientific and research competence.

Key words: *professional competences, research competence, ethnology, ethnopedagogical competence, ethnological aspect of the teacher's research competence.*

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.49

Ю. В. Туманова
аспірантка факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
викладач ЗВО ВСП «Класичний фаховий коледж
Сумського державного університету»

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСІВ ПЛАТФОРМИ MOODLE

Стаття присвячена педагогічній технології організації самостійної роботи майбутніх молодших бакалаврів з використанням ресурсів платформи Moodle. Сьогодні до рівня підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця, до його професійних навичок, уміння орієнтуватися і опрацьовувати інформаційні потоки суспільство висуває високі вимоги. У закладах освіти самостійна робота студентів є невід'ємною складовою якості професійної підготовки як такої, що задовольняє сучасні тенденції в освіті, орієнтовані на підтримку прагнень особистості на дослідження й відкриття.

Самостійна робота – це один з обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності здобувача освіти.

Самостійній роботі притаманні такі функції [1]:

– навчальна: опрацювання першоджерел, що сприяє в подальшому глибокому осмисленню вже засвоєних знань;

– пізнавальна: полягає в опануванні нових знань та є основою творчої діяльності здобувача освіти;

– коригувальна: передбачає осмислення новітніх теорій, тенденцій, концепцій, методів, підходів, рішень до визначення сутності відомих явищ, напрямків розвитку науки;

– мотивувальна: передбачає таку організацію самостійної роботи, за якої здобувач освіти під час навчання виступає в ролі активного партнера викладача і отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;

– виховна: спрямована на формування таких якостей, як самоконтроль, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;

– розвивальна: спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

Самостійна робота повинна бути організована таким чином, щоб здійснювати активний вплив на характер освітнього процесу і систематизувати роботу здобувача освіти протягом усього терміну навчання. Залежно від особливостей дисципліни самостійна робота повинна охоплювати матеріали конспектів лекцій та семінарів, вироблення навичок письмового звіту при виконанні завдань, огляд літератури тощо.

Освіта сьогодні тримає курс на випуск фахівця, який здатен до самостійного пошуку й засвоєння знань. Раніше самостійна робота здобувачів освіти відбувалася безпосередньо в процесі аудиторних занять, на лекціях, лабораторних і практичних заняттях, на консультаціях, в бібліотеці. Форми і зміст такої роботи були досить розмиті та з появою мережі Інтернет з'явився новий освітній простір, в якому може бути якісно організована самостійна робота майбутніх фахівців [1].

Ключові слова: *самостійна робота, молодший бакалавр, дистанційне навчання, система дистанційного навчання Moodle, Microsoft Excel.*

Постановка проблеми. Перехід до кредитно-модульної системи навчання та скорочення аудиторного навантаження посприяли підвищенню ролі самостійної роботи здобувачів освіти, яка сьогодні неможлива без електронних навчально-методичних комплексів, комп'ютерних програм контролю знань тощо. Відповідно до існуючих нормативних вимог, на самостійну роботу здобувачів освіти відводиться до 2/3 загального обсягу годин, відведеного на вивчення конкретної дисципліни.

Зазначимо, що мова йде не тільки про збільшення кількості годин на самостійне навчання, а й про принциповий перегляд організації освітнього процесу у закладах освіти, який повинен розвивати критичне мислення, формувати у здобувача освіти мотивацію до самоосвіти, готовність до професійної діяльності в умовах високої конкуренції. А, отже, основним завданням викладача стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи здобувачів освіти. Допомогти у вирішенні цього завдання здатні поширені у світовій практиці середовища дистанційного навчання, одним з яких є система Moodle.

© Туманова Ю. В., 2023

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто відзначити, що завжди багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою, приділяли вчені й педагоги-практики

У напрацюваннях В.К. Буряка, Б.Г. Єсипової, А.М. Івасишина, В.В. Луценко, П.І. Підкасистого та інших досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, етапи, рівні складності, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи [2].

Такими науковцями, як: М.Г. Гарунов, О.В. Євдокимов, С.Г. Заскалєта, І.А. Шайдур – досліджувалася проблема організації самостійної роботи студентів. Особливостями організації самостійної роботи студентів молодших курсів займалися К.Б. Бабенко, О.Г. Мороз, В.С. Тесленко та інші. У працях Л.В. Клименко та інших відображено управління самостійної роботи студентів у позааудиторний час. Системним підходом в організації самостійної роботи студентів опікувалися в своїх роботах Г.М. Гнитецька, Л.І. Заякина та інші [2].

У розгляді поняття «самостійна робота» інтерес науковців зосередився на двох значеннях, а саме:

1) самостійна робота – це пізнавальна творча діяльність здобувача освіти, яка присутня на всіх видах навчальних занять;

2) самостійна робота – це один із видів навчальних занять під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Активна роль у навчанні належить здобувачу освіти.

Н. Бойко розглянуто [2]:

– нові підходи до організації самостійної роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

– особливості використання сучасних програмних продуктів;

– педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

– проаналізовано стан готовності здобувачів освіти до використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній роботі та мотивацію до навчання.

Підсумовуючи аналіз досліджень у сучасній педагогічній літературі проблемам самостійної роботи здобувачів освіти, можна зробити висновок:

– самостійна робота – це діяльність здобувача освіти, яка відбувається під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі;

– самостійна робота здобувачів освіти вимагає від викладача її ретельної організації та контролю;

– складовими компонентами самостійної роботи здобувачів освіти є: мотиваційна підготовка до виконання завдань, контроль результативності організації самостійної роботи та її корекція, оцінка успішності виконаних завдань.

– створення умов ефективної організації самостійної роботи здобувачів освіти за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті. Проаналізувати особливості педагогічної технології організації самостійної роботи майбутніх молодших бакалаврів з використанням ресурсів платформи Moodle.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення фінансових, організаційних та психологічних моментів, пов'язаних із упровадженням дистанційного навчання в освітній процес України, спонукає до пошуку шляхів органічного поєднання усіх переваг традиційного й дистанційного навчання.

В Україні дистанційне навчання є відносно новим явищем. Дистанційне навчання стало предметом активних наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як: О.О. Андрєєв, О.М. Гольдін, В.М. Кухаренко, Н.В. Морзе, Є.Д. Патаракін, Є.С. Полат, С.О. Семеріков та інші. За даними досліджень цих науковців, саме впровадження дистанційного навчання дає додаткові можливості щодо висвітлення наукомістких досягнень без значних витрат часу, що практично є неможливим в умовах традиційної лекції. Однією з переваг дистанційного навчання є досить чітке зміщення акценту на результати освіти, які пов'язані з досягненнями кожного конкретного здобувача освіти. Тобто, сам здобувач освіти стає головною фігурою освітнього процесу, набуває самостійності щодо вибору освітньої траєкторії освоєння навчального контенту [1].

У Політехнічному технікумі Конотопського інституту СумДУ (нині –Відокремлений структурний підрозділ «Класичний фаховий коледж Сумського державного університету») в 2016 році розпочато впровадження дистанційного навчання.

В якості платформи для створення віртуального освітнього середовища було обрано систему дистанційного навчання Moodle. Вибір базувався на таких міркуваннях: ця система дистанційного навчання поширюється на умовах GNU GPL ліцензії – тобто це безкоштовний програмний продукт з відкритим кодом, який можна модифікувати відповідно до власних потреб.

Існує велика кількість документації на українській мові, що значно спрощує технічну підтримку даного програмного забезпечення. Крім цього, важливою перевагою Moodle є проста установка на будь-яку платформу (Linux, Windows, MacOS).

Структура віртуального освітнього середовища Класичного фахового коледжу СумДУ є деревоподібною. Основою структури є категорії курсів. Кожен курс містить спеціальності, за якими

готують здобувачів освіти. В свою чергу кожна спеціальність має відповідний перелік дисциплін (Рис. 1).

Результативність самостійної роботи здобувачів освіти у віртуальному освітньому середовищі значною мірою залежить від особливостей її організації.

Отже, для дисципліни «Інформаційні системи і технології» циклу фахової підготовки майбутніх молодших бакалаврів нами розроблено та впроваджено педагогічну технологію організації самостійної роботи здобувачів освіти з використанням ресурсів платформи Moodle.

Педагогічна технологія організації самостійної роботи здобувачів освіти включає три етапи, а саме: інформаційний, пізнавальний, контрольний.

На інформаційному етапі нами:

– визначено мету та вимоги до результатів навчання здобувачів освіти;

– створено на існуючому дистанційному курсі «Інформаційні системи і технології» окремий змістовий модуль «Самостійна робота здобувачів освіти» у відповідності до силабусу навчальної дисципліни, а саме: виконано відбір і структурування змісту інформації, яка буде корисна здобувачеві освіти, з використанням текстових та графічних матеріалів, мультимедійних ресурсів (анімація, аудіо- та відеозаписи тощо);

– здійснено конструювання різноманітних форм контролю (поточний та підсумковий контроль у вигляді тестових завдань, письмового звіту тощо);

– сформовано методичні вказівки та рекомендації для здобувачів освіти щодо здійснення самостійної роботи (терміни початку й закінчення виконання, вказівки до змісту завдання, критерії оцінювання завдань та нарахування додаткових балів), регламент дистанційного спілкування (час дистанційних консультацій).

Пізнавальний етап – це безпосередньо самостійна діяльність здобувачів освіти у середовищі дистанційного навчання за участю викладача, який виконує функцію консультанта-порадника-фасилітатора.

Продемонструємо організацію самостійної роботи на прикладі теми «Пошук, обмін та захист даних в Інтернеті». Здобувачу освіти запропоновано ознайомитися з темою, яка вивчається самостійно, за допомогою електронного конспекту лекцій і дати відповіді на тестові запитання:

1) Інформаційний пошук – це… Які його основні завдання?

2) Способи пошуку інформації в Інтернеті.

3) Для чого використовують добірки посилань?

4) В чому полягає мета створення пошукових каталогів? Як вони працюють?

5) Що таке пошукова система? Які пошукові системи вам відомі?

6) Які переваги пошукових систем у порівнянні з каталогами й добірками посилань?

7) Призначення метапошукової системи.

8) Поясніть поняття «ключове слово».

9) Загальні правила організації ефективного пошуку інформації.

10) Чи порушено авторське право якщо ви розмістили на своїй сторінці в соціальній мережі статтю свого одногрупника з посиланням на його сторінку в соціальній мережі?

Далі потрібно виконати пошук наукових джерел з теми за ключовими словами (по 5 джерел):

– на сайті Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (www.nbuv.gov.ua);

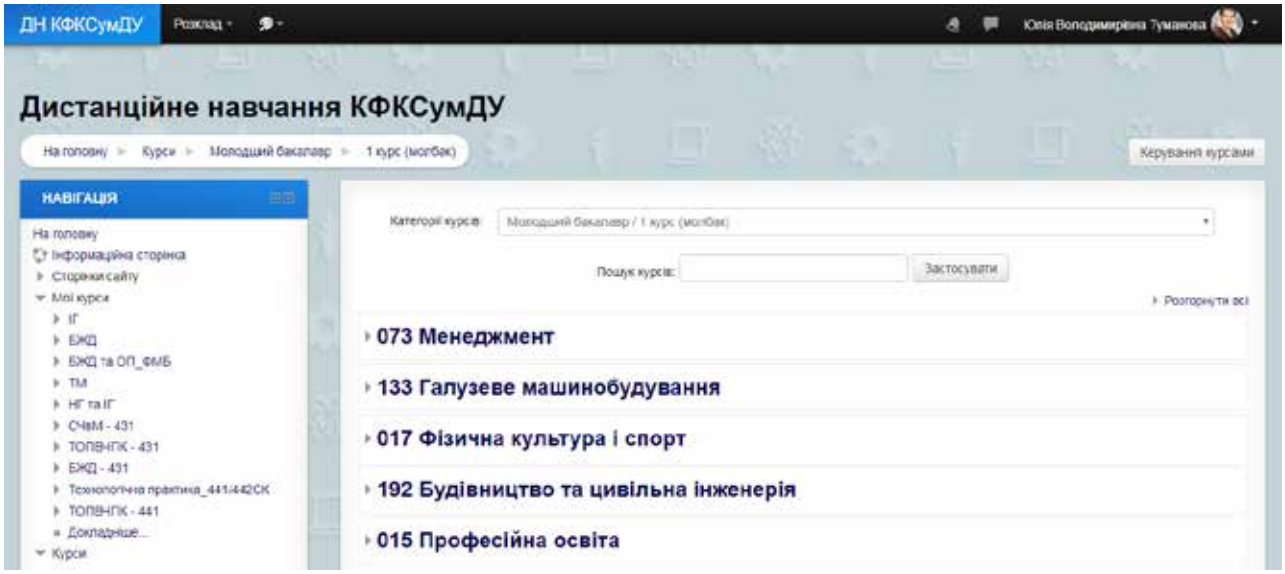


Рис. 1. Сторінка переліку спеціальностей категорії курсу «Молодший бакалавр» у віртуальному навчальному середовищі Класичного фахового коледжу Сумського державного університету

– в Біллефельдській пошуковій системі (https://www.base-search.net).

Результати пошуку відобразити в таблиці 1:

Результати виконання завдань розмістити у відповідній теці під власним прізвищем.

У процесі виконання практичної роботи «Можливості Microsoft Excel в обробці результатів наукових досліджень» здобувачі освіти спочатку в аудиторії описують синтаксис вбудованих функцій MS Excel, а саме:

– дисперсія по вибірці;
– коефіцієнт кореляції;
– ранг (за середнім значенням);
– середнє арифметичне;
– частота;
– співпадання текстових рядків;
– ЕСЛИ;
– квадратний корінь;
– піднесення до степені;
– сума значень.

Наступний етап – здобувачі освіти самостійно опрацьовують рекомендовану літературу і виконують завдання за індивідуальними даними користуючись методичними рекомендаціями для здійснення розрахунків:

– створити в Microsoft Excel таблицю за наведеним зразком з кількістю респондентів не менше 10 (табл. 2);

– виконати сортування даних за мотиваційним компонентом по алфавіту. Скріншот сторінки розмістити у відповідній теці;

– налаштувати відбір даних за показником закладу освіти. Скріншот сторінки розмістити у відповідній теці;

– використовуючи вбудовані функції Microsoft Excel, розрахувати частоту оцінок здобувачів освіти групи з навчальної дисципліни за індивідуальними даними. Наприклад (табл. 3):

– визначити наявність зв'язку між двома рядами оцінок. Використати формулу Спірмена (рангова кореляція). Отримані результати розмістити у відповідній теці.

Контроль результативності самостійної роботи можна здійснювати за допомогою тестів з теми.

Отже, наприклад:

1 Як за замовчуванням називається документ табличного процесора Excel?

а) Документ1;
б) Книга1;
в) Лист1;
г) Таблиця1.

2 Введення даних в комірку можна завершити за допомогою:

а) натискання на клавішу F4;
б) натискання на клавішу Enter;
в) переміщення курсора;
г) клацанням на пункті «Комірки» меню «Формат».

3 З якого знака починається формула?

а) fx;
б) =;
в) $;
г) %.

4 Чи можна редагувати комірки з формулами?

а) так, можна редагувати будь-які комірки з будь-якими формулами;

б) так, можна редагувати тільки з використанням клавіатури;

Таблиця 1

№ п/п	ПІБ автора, назва	Вихідні дані (URL, ідентифікатор DOI)	Коротка анотація

Таблиця 2

ПІБ респондента	Заклад освіти	Курс	Стать	Мотиваційний компонент	Інформаційний компонент	Діяльнісний компонент
Кузько Р.	КФК СумДУ	2	жін.	високий	середній	низький
Морщ Ю.	СНАУ	1	жін.	низький	середній	низький
Кипарис В.	СумДУ	2	чол.	середній	середній	середній
Боярчук А.	КФК СумДУ	2	жін.	середній	середній	низький
Гуц О.	СумДУ	1	чол.	низький	низький	низький

Таблиця 3

Варіант 4		
ПІБ респондента	Оцінки з дисципліни «Безпека життєдіяльності»	Оцінка з дисципліни «Екологія»
…	6	11
…	4	11
…	8	10

в) так, можна редагувати тільки з використанням миші;

г) ні.

5 Запис формули для електронної таблиці такий:

а) = 2А8;

б) = В + Y8 / 5;

в) = D3: 3;

г) = Н7 + СУММ (В8: С9).

При організації самостійної роботи в системі дистанційного навчання Moodle використовуються такі інструменти контролю знань, як:

– завдання – елемент дозволяє викладачеві ставити задачу, збирати та оцінювати роботи. Здобувачі освіти в свою чергу можуть завантажувати відповідь в електронному вигляді в будь-якому форматі до відповідної теки: текстові документи, електронні таблиці, картинки тощо;

– тести. Цей модуль дозволяє викладачеві розробляти тести, які можуть містити питання різних типів, а саме: формулювання відповіді у закритій формі (множинний вибір), на відповідність, коротка текстова або числова відповідь. Спроб тесту може бути декілька, питання вибираються випадковим чином з банку питань.

Також у системі дистанційного навчання Moodle використовуються елементи спільної роботи:

– форум – спілкування здобувачів освіти і викладача під час обміну інформацією в асинхронному режимі;

– чат – обмін текстовими повідомленнями в режимі синхронного онлайн-обговорення. Чати надають можливість поділитися досвідом з іншими при самостійному опрацюванні однакового матеріалу.

Контрольний етап передбачає перевірку результативності використання системи дистанційного навчання Moodle при організації самостійної роботи здобувачів освіти; рейтингування здобувачів освіти з урахуванням результатів фактичного виконання завдань самостійної роботи.

Висновки і пропозиції. Розроблена та апробована педагогічна технологія організації самостійної роботи здобувачів освіти з використанням можливостей дистанційної платформи Moodle має певні переваги щодо оцінювання результативності самостійної роботи здобувачів освіти, а саме: про роботу кожного здобувача освіти наявна детальна інформація (активність, час, спроби, зміст роботи, журнал оцінок); широкий спектр можливостей для контрольованої комунікації.

Подальшим перспективним напрямом є розробка методичних матеріалів щодо організації самостійної роботи з використанням ресурсів платформи Moodle. Методичні матеріали можуть бути використані у закладах вищої освіти І-ІІ рівнів акредитації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури:

1. Железнякова Е. Ю. Організація самостійної роботи студентів у системі Moodle / Е. Ю. Железнякова, І. В. Зміївська // *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Том XII : спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С. 194–203.
2. Циммерман Г.А. Форми організації самостійної роботи студентів з дисциплін напряму «Комп'ютерні науки». URL : http://epkznu.com/wp-content/uploads//2016/10/орми-організації-самостійної-роботи-студентів.pdf

Tumanova Yu. Organization of independent work of future junior bachelors using resources of LMS Moodle

The article is devoted to pedagogical technology of organization of independent work of future junior bachelors using resources of LMS Moodle. Today, the society sets high standards to the level of training of a modern competitive specialist, to his or her professional skills, ability to orient and work out information flows. In educational institutions, independent work of students is an integral component of professional quality training as one which meets current educational trends, oriented towards aspirations of an individual for research and discovery.

Independent work is one of the obligatory types of educational and cognitive student's activity.

Independent work has the following functions [1]:

– educational: development of the primary sources to facilitate further in-depth reflection on what has already been learned

– cognitive: is the mastery of new knowledge and is the basis of student's creative activity;

– corrective: provides an understanding of the latest theories, trends, concepts, methods, approaches, decisions to determine the essence of known phenomena, directions of development of science;

– motivated: provides such an organization of independent work in which the student during the training acts as an active partner of the teacher and gets pleasure from the results of cognitive activity;

– educational: aimed at forming such qualities as self-control, purposefulness, responsibility, discipline;

– developing: aimed at development of independence, creativity, research skills of a personality.

Independent work should be organized in such a way as to have an active influence on the nature of the educational process and to systematize the work of the student throughout the training. Depending on the

peculiarities of the discipline, independent work should cover materials of lectures and seminars, development of the skills of a written report of the tasks fulfilled, literature review etc.

Education today is aimed at the graduation of a specialist capable of self-discovery and learning. Previously, independent work of students took place directly in the process of classroom teaching, lectures, laboratory work and workshops, consulting, in the library. The form and content of such work was sufficiently vague. However, the advent of the Internet opened a new educational space, which provides recourses for well-organized independent work of future specialists. [1].

Key words: *independent work, junior bachelor, distance learning, Moodle distance learning system, Microsoft Excel.*

УДК 316.61:351
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.50

І. М. Шоробура
доктор педагогічних наук, професор,
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ДО ПИТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОМУ УПРАВЛІННІ

Особистість відіграє важливу роль в державно-громадському управлінні. Від античних часів і до нашої доби проблема особистості була в центрі уваги.

Видатні українські педагоги вбачали в кожній людині неповторну індивідуальність. Серед зарубіжних теорій особистості відомі: психодинамічна теорія особистості, індивідуальна теорія особистості, гуманістична теорія особистості, соціокультурна теорія особистості, диспозиційна теорія рис особистості, структурна теорія рис особистості, теорія типів особистості, соціально-когнітивна теорія особистості, когнітивна теорія особистості, гуманістична теорія особистості, феноменологічна теорія особистості. Розглядають гештальтпсихологічну, психоаналітичну, гуманістичну, біхевіористичну, когнітивну теорію особистості.

Видатні українські учені обґрунтували теорії, концепції, методики і моделі розвитку особистості, підготовки молоді до самостійної трудової діяльності (А. Макаренко, В. Зеньківський, В. Вернадський, О. Кульчицький, В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Роменець, І. Зязюн, Д. Тхоржевський, М. Боришевський, Б. Ступари, Ю. Трофімов, В. Чепелєв, О. Захаренко, М. Ярмаченко). Науковцями НАПН України обґрунтовано нові теорії і концепції особистості.

В статті подано визначення особистості.

Одним із виявів особистості є її індивідуальність – своєрідне, неповторне сполучення психологічних особливостей людини.

Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї доби. Вивчення особистості є за своєю суттю історичним дослідженням становлення особистості.

Існують різні погляди на структуру особистості.

У структурі особистості розрізняють типове та індивідуальне. Психологічна структура особистості дуже складна і багатогранна. Найважливішим елементом державно-громадського управління є людина. Особистість повинна мати сукупність якостей, які визначають його професійну та особистісну готовність щодо обов'язків.

Особистість має бути орієнтованою на громадський інтерес та відповідальною за свої дії. Вона повинна мати чітке розуміння своєї місії та завдань, які стоять перед нею.

Ключові слова: *особистість, психологічна структура особистості, державно-громадське управління.*

Постановка проблеми. Державно-громадське управління є важливою сферою. В громадсько-державному управлінні, успіх залежить від великої кількості чинників, зокрема від особистісних якостей тих, хто займається цією діяльністю. Особистість відіграє важливу роль в державно-громадському управлінні, адже вона є ключовим чинником ефективного функціонування системи управління. Особливості, які характеризують особистість у державно-громадському управлінні, включають професійність, відповідальність, етичність, стратегічне мислення та комунікабельність.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання особистості розглянуто в працях вітчизняних вчених (Д. Бех, М. Боришевський, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, І. Леонтьєв, В. Матвієнко, Н. Мойсеюк, М. Фіцула та ін.) та зарубіжних ечених (Е. Фромм, Г. Айзенк, Г. Олпорт, А. Маслоу, Д. Келлі, К. Роджерс та ін.).

Мета статті – проаналізувати питання особистості в державно-громадському управлінні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Від давніх часів і до сьогодні проблема особистості була в центрі уваги мислителів, учених-філософів, психологів, істориків, економістів і медиків.

Видатні українські педагоги вбачали в кожній людині неповторну індивідуальність, яка має розвиватися відповідно до власних здібностей, і розуміли розвиток особистості як єдиний цілісний процес. Початком її розвитку вважали самопізнання, основою розвитку – її моральність і духовність.

Г. Сковорода обмежував розвиток особистості в практично-діяльнісній сфері «сродною працею», і з нею ж таки пов'язував щастя людини, проте духовно-моральний розвиток вважав безмежним. В. Сухомлинський вбачав щастя людини в її праці відповідно до нахилів і вподобань, наполягаючи на гармонізації стосунків особистості й колективу і врахуванні взаємних інтересів. Неодмінною умо-

© Шоробура І. М., 2023

вою розвитку індивідуума, на думку Г. Сковороди, є свобода, яку він поєднує з особистою відповідальністю за власні вчинки. Концептуальна єдність ідей розвитку особистості в педагогічній спадщині видатних педагогів різних епох – Г. Сковороди і В. Сухомлинського – свідчить про наявність гуманістичної педагогічної традиції в національній педагогічній думці [5].

Важливими є теорії особистості, відомі в історії психологічної думки. Виокремимо зарубіжні теорії особистості: З. Фрейд (Психодинамічна теорія особистості); А. Адлер (Індивідуальна теорія особистості); Е. Фромм (Гуманістична теорія особистості); Р. Кеттел (Структурна теорія рис особистості); Г. Айзенк (Теорія типів особистості); К. Хорні (Соціокультурна теорія особистості); Г. Олпорт (Диспозиційна теорія рис особистості); А. Бандура (Соціально-когнітивна теорія особистості); А. Маслоу (Гуманістична теорія особистості); Д. Келлі (Когнітивна теорія особистості); К. Роджерс (Феноменологічна теорія особистості). Обґрунтовані теорії цими та іншими вченими на початку XXI століття досить активно обговорюються з метою пошуку шляхів упровадження їхніх ідей в умовах інформаційно-технологічного суспільства [4].

Відомі гештальтпсихологічна, психоаналітична, гуманістична, біхевіористична, когнітивна теорії особистості. Серед означених теорій виділяють напрями: біогенетичний, соціогенетичний.

Особистісна ідентичність обґрунтовується у творах Д. Локка і Д. Юма, що пов'язано із формуванням ліберально-індивідуалістичного умонастрою в європейській думці XVII–XVIII ст., а також із посиленням уваги до здатності особистості змінюватися. У зв'язку з формування механічної картини світу в процесі наукової революції XVII–XVIII ст. виникла потреба в постановці проблеми про те, якою мірою людина підпадає під дію механічних закономірностей. За умови виділення фізичної та психічної субстанцій, Декарт вважав, що основою тотожності особистості є те, що позначається словом cogito (причина, центр самосвідомості, проста субстанція, активність якої зумовлюється зовнішніми подіями). В основі ідентичності особистості, на його думку, лежить ототожнення її з мислячою субстанцією, що зумовило виникнення та подальше обговорення субстанціалістично-трансцендентального й емпірично-аналітичного напрямів [6].

Збагачується внутрішній світ людини, накопичується соціальний капітал, розвиваються комунікації як соціальна взаємодія, вдосконалюються соціальні умови і взаємини, розвивається сама людини як накопичення соціального капіталу. За П. Бурдьє соціальний капітал є продуктом суспільного виробництва, матеріальних і тим самим класових практик, засобом досягнення групової солідарності [9].

На думку Є. Бондаря соціальний капітал має ознаки, які й досі викликають наукові дискусії, зумовлені різними методологічними підходами до їх дослідження й відсутністю консенсусу стосовно питань притаманності соціальним явищам цих ознак. Це унеможливлює їх загальну класифікацію у межах соціально-філософського дискурсу, проте дає змогу виділити окремі з них, а саме: межі вияву соціального капіталу й компоненти соціальної реальності, що є його носіями. Найпопулярнішою формою прояву соціального капіталу є відтворення його в суспільних цінностях, які є, на нашу думку, орієнтирами і провідними чинниками розвитку особистості у напрямі досягнення соціально визнаного її тріумфу.

Соціальна дія як вихідне поняття будь-якої соціальної теорії є основою кожної взаємодії, структурним компонентом діяльності. В освітній сфері вона трансформується в соціально-педагогічну взаємодію. У контексті розвитку цього напряму, на нашу думку, актуальною є теорія соціальної дії німецького вченого Ю. Хабермаса. Соціальне життя – це професійна діяльність та управлінська діяльність, в основі якої лежить комунікативна раціональність, прагнення до взаєморозуміння та узгодження поглядів, дискурсивної практики.

Через комунікативну практику можуть бути виявлені соціальні й політико-культурні зміни, що призвели до деформації цінностей особистості, а також визначений інструментарій особистого розвитку. Це питання особистого авторитету (особистої думки, гідності, совісті, внутрішньої незалежності тощо), духовного і душевного станів, визнання прав окремої людини та ін. Така комунікативна діяльність може спонукати, з одного боку, до особового самовизначення (індивідуального ставлення до державних і гуманістичних просвітницьких проблем), з іншого боку – до формування громадської думки, культурної політики, що відкриває найширші можливості для виявлення справжніх інтересів і потреб людини.

Українськими вченими обґрунтовано теорії, концепції і моделі розвитку особистості: А. Макаренком (Теорія професійного розвитку особистості); В. Зеньківським (Учення про особистість у християнській антропології); В. Вернадським (Особистість ученого); О. Кульчицьким (Концепція українського персоналізму); В. Сухомлинським (Теорія виховання всебічно розвиненої, щасливої особистості); Г. Костюком (Особистість як «система систем»); В. Роменцем (Становлення поняття особистості у працях видатних мислителів людства); І. Зязюном (Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури); Д. Тхоржевським (Формування особистості у трудовій діяльності); М. Боришевським

(Особистість у вимірах самосвідомості); Б. Ступариком (Особистість кваліфікованого робітника); Ю. Трофімовим (Особистість в психології праці та інженерній психології); В. Чепелєвим (Формування особистості в неперервній освіті); О. Захаренком (Концепція виховання школярів на основі загальнолюдських цінностей і національних традицій); М. Ярмаченком (Проблема особистості в історії педагогіки) [6].

Вченими НАПН України подано нові теорії і концепції особистості: І. Бех (Теорія і методологія особистісно орієнтованого виховання дитини); С. Максименко (Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості); В. Моляко (Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу); Г. Балл (Концепція особистості у раціогуманістичній психології); В. Рибалка (Культурно-психологічна концепція особистості) та ін. [2].

В основі загальної концепції людської особистості – реальна людина із плоті і крові, з внутрішніми суперечностями і потребами, проте особистість поєднує в собі риси не лише індивідуального, неповторного, а й суспільно значущого, загальнолюдського. Тому вона є об'єктом вивчення філософії, психології, педагогіки, соціології та ін. наук про людину [6, с. 627–628].

О. Степанов, М. Фіцула акцентують, що особистість – системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні.

Особистість – соціально-психологічне поняття; людина, яка характеризується з соціально-психологічного погляду у першу чергу рівнем розвитку психіки, здатністю до засвоєння соціального досвіду, можливістю спілкуватися з іншими людьми [8, с. 408].

Особистість є соціальним поняттям; людину з соціально-психологічного погляду характеризують рівень розвитку психіки, здатність до засвоєння соціального досвіду, можливість спілкування з іншими людьми [8, с. 54].

Особистість, особа – у широкому сенсі – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, чиї властивості детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [11, с. 68].

Особистість – суб'єкт вільного і відповідального морального вчинку та свідомої діяльності [1, с. 248].

Особистість означає суспільну сутність людини і включає сукупність вироблених нею в праці соціальних властивостей і якостей. Основними ознаками особистості є розумність, відповідальність, свобода, власна гідність, свідоме управління власною поведінкою і діяльністю, суспільна активність, міцність поглядів і переконань, творчість, індивідуальність [10, с. 226].

Особистість – людина як суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності; цілісна індивідуальність, яка поєднує унікальні природні і соціо-культурні якості. Цивілізаційний розвиток особистості визначають мудрість, розумна діяльність, культура, свобода [7, с. 54].

Особистість – соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається замученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин [3, с. 610].

Особистість – людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного [14, с. 556].

Особистість – людина, яка досягла такого рівня соціального розвитку, який дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли; свідомо, самостійно і відповідально діяти згідно з обраними смислами [12, с. 644].

Людина – частина природи, але біологічне в процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінилося, набуло своєрідних, суто людських особливостей [13].

Маємо різні погляди на структуру особистості. Однак протиставляти біологічне і соціальне в структурі особистості не можна. Природні аспекти та риси в особистісній структурі як соціально зумовлені її елементи, а біологічне і соціальне перебуває в єдності і взаємодії.

Структура особистості – це типове (загальне, що властиве кожній людині (свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові вияви)) та індивідуальне (фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру).

Психологічна структура особистості дуже складна і багатогранна. Пізнавальна, емоційно-вольова діяльність особистості, її потреби, інтереси, ідеали та переконання, самосвідомість тощо – це складові компоненти духовного життя особистості, які перебувають у складній взаємодії, і в єдності становлять її «Я», яке спрямовує всі аспекти внутрішнього життя та керує виявами його в діяльності та стосунках з оточенням [13, с. 99–100].

Г. Костюк подав визначення понять «індивід» і «особистість». Він акцентував на єдності природного і суспільного, біологічного і соціального. Г. Костюк визначає структуру особистості як стійку та динамічну систему психічних властивостей.

Ступінь сформованості психічних властивостей та якостей, свідомість, самосвідомість та індивідуальність, активність, саморегулювання є психічними рисами особистості.

Людина має вік, стать, освіту, професію, інтереси. Зазначимо, що особистість – це якість індивіда. Так, становлення людини відбувається в певних соціальних, культурно-історичних умовах цивілізації.

Головними ознаками в характеристиці особистості людини є суспільна сутність та соціальні функції. Людина виконує різні соціальні ролі, розуміє наслідки та відповідальність за результати. Особистість – це соціальне буття, спосіб життя.

Державно-громадське управління – це система діяльності, яка включає у себе управління державними та громадськими інтересами з метою досягнення результатів у політиці, економіці, соціальній та культурній сферах. І звичайно, найважливішим елементом державно-громадського управління є людина. Особистість повинна мати сукупність якостей, які визначають його професійну та особистісну готовність до виконання своїх обов'язків.

Професійність є ключовою особливістю особистості в державно-громадському управлінні. Вона включає в себе знання та навички, необхідні для ефективного виконання обов'язків управлінця. Особистість, яка працює в державно-громадському управлінні, повинна мати високу кваліфікацію та досвід роботи в сфері управління.

Відповідальність є ще однією важливою особливістю. Особистість, яка працює в державно-громадському управлінні, повинна розуміти, що вона несе відповідальність за свої дії та вирішення питань, пов'язаних з управлінням. Вона має діяти в інтересах громадян та країни в цілому.

Етичність є ще однією важливою особливістю особистості в державно-громадському управлінні. Особистість повинна діяти відповідно до етичних норм та принципів.

Однією з ключових особистісних якостей, яка є важливою в громадсько-державному управлінні, є лідерство. Лідерство полягає у здатності впливати на інших, доводити свої ідеї та погляди і забезпечувати ефективність виконання завдань. Лідерські якості є особливо важливими для тих, хто займається управлінням великими командами, і для тих, хто відповідає за прийняття стратегічних рішень.

Іншою важливою особистісною якістю є комунікативність. Громадсько-державне управління передбачає багато взаємодії з іншими людьми, тому вміння ефективно спілкуватися та переконувати – надзвичайно важливо. Комунікативність допомагає в узгодженні поглядів та досягненні компромісів, а також сприяє взаєморозумінню з різними зацікавленими сторонами.

До професійних якостей відносяться знання правових та економічних аспектів управління, аналітичні та стратегічні навички, комунікативні та лідерські здібності. Особистісні якості, що є важливими, включають етичні принципи, вміння співпрацювати з колегами, здатність до самокритики та відповідальність за свої дії.

Висновки і пропозиції. Особистість має бути орієнтованою на громадський інтерес та відповідальною за свої дії. Вона повинна мати чітке розуміння своєї місії та завдань, які стоять перед нею.

Список використаної літератури:

1. Бех Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. (Серія «Альма-матер»). С. 248.
2. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. С. 6–7.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб., 3-тє вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 610 с. (Альма-матер).
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 243 с.
5. Дзеверін О. Г. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. Київ : Вища шк., 1972. 98 с.
6. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 627–628.
7. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. Маріуполь : ТОВ Друкарня «Новий світ», 2008. С. 54.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 408 с.
9. Леонтьєва І. В. Теорія особистості О. Ф. Лазурського. *Педагогіка і психологія*. № 1. 2014. С. 80–87.
10. Мазох Д. С. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. С. 226.
11. Матвієнко В. Термінологічний посібник з курсу «Теорія виховання» : посібник. Київ : Стілос, 2002. 68 с.
12. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 5-те вид., доп. і перероб. Київ, 2007. С. 644.
13. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підручник. 2-е вид. доп. та випр. Кременчук : ПП Щербатих, 2008. С. 9–100.
14. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 556 с. (Альма-матер).

Shorobura I. Personality plays an important role in the state and public administration

From ancient times to our time, the problem of personality has been in the centre of attention.

Outstanding Ukrainian educators saw each person as a unique personality. Among the foreign theories of personality, the following are known: psychodynamic theory of personality, individual theory of personality, humanistic theory of personality, socio-cultural theory of personality, dispositional theory of personality traits, structural theory of personality traits, theory of personality types, socio-cognitive theory of personality, cognitive theory of personality, humanistic theory of personality, phenomenological theory of personality. They consider gestalt psychological, psychoanalytic, humanistic, behavioural, and cognitive theories of personality.

Prominent Ukrainian scientists have substantiated theories, concepts, methods and models of personal development, preparation of young people for independent work activities (A. Makarenko, V. Zenkivskyi, V. Vernadskyi, O. Kulchytskyi, V. Sukhomlynskyi, H. Kostiuk, V. Romenets, I. Ziaziun, D. Tkhorzhevskyi, M. Boryshevskyi, B. Stupary, Yu. Trofimov, V. Chepeliev, O. Zakharenko, M. Yarmachenko). The scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine have substantiated new theories and concepts of personality.

The article provides a definition of personality. One of the manifestations of personality is its individuality – a peculiar, unique combination of psychological characteristics of a person.

Personality is always concrete-historical, it is a product of its time. The study of personality is essentially a historical study of the formation of personality.

There are different views on the structure of personality. In the structure of personality, there is a distinction between typical and individual. The psychological structure of personality is very complex and multifaceted. The most important element of the state and public administration is a person. Personality should have a set of qualities that determine its professional and personal readiness for duties.

Personality should be focused on the public interest and responsible for its actions. It must have a clear understanding of its mission and the challenges it faces.

Key words: *personality, the structure of personality, the state and public administration.*

УДК 378.091
DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.51

О. П. Юденкова
https://orcid.org/0000-0002-6914-5967
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри методики професійної освіти
та соціально-гуманітарних дисциплін
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Л. І. Громик
https://orcid.org/0000-0002-7157-4189
кандидатка філологічних наук,
викладачка кафедри іноземних мов
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

Л. О. Кушнір
https://orcid.org/0000-0003-0951-3024
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія»

ДОМІНАНТНА РОЛЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті авторами аналізується сутність поняття «академічна доброчесність та недоброчесність» та схарактеризовано дискусійні питання кола навколо досліджуваної проблеми. В Україні останнім часом зростає дослідницький інтерес до питань, пов'язаних з академічною доброчесністю, частково через розробку та прийняття нової законодавчої бази з питань освіти, а частково через збільшення кількості повідомлень про випадки академічної неправомірної поведінки на національному рівні.

Розвиток у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвів до кардинальних змін у способі життя кожного. ІКТ стали невід'ємною частиною закладів вищої освіти у формі дистанційного та змішаного навчання як за бажанням, умовами так і через зростання попиту в навколишньому середовищі. Незважаючи на те, що заклади освіти усвідомили численні вигоди та переваги дистанційної та змішаної форми навчання, вони не можуть ігнорувати етичні та моральні виклики щодо порушень академічної доброчесності, які існують. На жаль, умови сьогодення загострили проблеми шахрайства, плагіату, прокрастинації та порушення конфіденційності. В Україні останнім часом зростає дослідницький інтерес до питань, пов'язаних з академічною доброчесністю, частково через розробку та прийняття нової законодавчої бази з питань освіти, а частково через збільшення кількості повідомлень про випадки академічної неправомірної поведінки на національному рівні.

Розвиток підходу до викладання та навчання має наслідки для інституційних ініціатив, які передбачають сприянню та підтримці академічної доброчесності здобувачів освіти та застосування практик оцінювання, які є невід'ємною частиною навчання.

Авторами було проведено опитування серед 130 респондентів, з яких 32 викладачі, науково-педагогічні працівники та педагоги та 98 здобувачів освіти. Перший блок питань був спрямований на здобувачів, де вони повинні були визначитись, які причини їх спонукають до плагіату та академічної недоброчесності. В другому блоці питань, викладачам пропонувалось визначити найбільш ефективні ініціативи, які могли б здійснити їхні заклади освіти для реалізації та сприяння академічної доброчесності та зменшення академічної недоброчесності серед здобувачів.

Результати дослідження вказують на те, що існує потреба у відповідному цілеспрямованому та контрольованому освітньому середовищі. У цьому відношенні викладачі за допомогою академічних установ можуть відігравати ключову роль.

Ключові слова: *освіта, плагіат, академічна доброчесність, авторство, заклади освіти, здобувачі освіти.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення підтримання принципів академічної доброчесності в освітньому процесі ЗВО є актуальним та необхідним. В Україні останнім часом зростає дослідницький інтерес до питань, пов'язаних з академічною доброчесністю, частково через розробку та прийняття нової законодавчої бази з питань освіти, а частково через збільшення кількості пові-

© Юденкова О. П., Громик Л. І., Кушнір Л. О., 2023

домлень про випадки академічної неправомірної поведінки на національному рівні.

Організація освітнього процесу в закладах вищої освіти повинна базуватися на чесності, повазі, доброзичливості, відповідальності та справедливості, як зі сторони здобувача освіти, так і зі сторони викладача. До основних принципів академічної доброчесності віднесено: старанність, самостійність у навчанні; відповідальність за власні вчинки; повага до думок інших; гідна та моральна поведінка під час навчання та поза ним [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із теми. Проблему формування академічної чесності в ЗВО можна знайти в працях Т. Добко, В. Банись, Т. Фініков, Б. Буяк, А. Мельниченко, В. Турчиновський, О. Меньшов, Н. Гапон, А. Артюхов, Р. Бєланова та ін.; науковцями М. Гриньовою, Д. Загірняком, А. Сингаївською, В. Ромакіним, Н. Гапон, О. Траверсе, О. Цокур, академічна доброчесність розглядалась як освітнє явище.

Метою статті є аналіз академічної доброчесності як складової якості вищої освіти на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом, через пандемію COVID-19 та вторгнення російської федерації в Україну, ЗВО змушені були перейти до дистанційної та змішаної форми навчання, що викликало проблеми порушення принципів академічної доброчесності з боку здобувачів освіти. Нині питання появи плагіату у науковому співтоваристві, зокрема у сфері освіти, стає дедалі актуальнішим, особливо у період переходу здобувачів до дистанційної форми навчання, яка полегшує процес недобросовісного запозичення, привласнення і використання чужих тверджень та використання методів шахрайства. У цьому контексті важливо визначити природу та роль відсутності культури академічної доброчесності в умовах онлайн-навчання [7]. Заклади вищої освіти часто зіштовхуються з неетичною поведінкою здобувачів освіти, що призводить до виникнення в викладачів незадоволення, вигорання та стресу. Визначення академічної доброчесності є складним, і здебільшого базується на консенсусі. За даними Міжнародного центру академічної доброчесності, академічна доброчесність визначається «як зобов'язання, навіть перед лицем труднощів, до шести основних цінностей: чесності, довіри, чесності, поваги, відповідальності та мужності» [2]. Виокремлюють різні види плагіату: фальсифікація, мозаїчний плагіат, дослівний плагіат, поєднання власного та запозиченого тексту без цитування, неадекватне перефразування, копіювання наукової роботи іншого автора, згадування наукових джерел без посилань на автора, тощо [2].

Науковець Д. Сопова визначає такі особливості академічної доброчесності [3]:

- культура навчання в університеті, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження,
- наукова мовна культура, культура високої духовності й моралі, культура спілкування наукових наставників та учнів, культура наукової праці і соціальної, моральної відповідальності за результати;
- культура толерантності й педагогічного оптимізму, що формується в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти.

Варто зазначити, що питання академічної недоброчесності актуальне не лише для українських закладів освіти. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки 80% здобувачі освіти погоджуються, що хоча б раз у житті списували, і 74% здобувачів освіти зазначають, що досить регулярно вдаються до різних методів списування [4]. Проведені раніше дослідження показують, що здобувачі досить охоче ставляться до практики плагіату та використання його під час виконання робіт. Так, у середньому кожен другий здобувач не вважає плагіат серйозним шахрайством [7].

Причини академічних проступків здобувачів у формі списування чи плагіату залежать від різноманітних і численних факторів – індивідуальних чи особистих, контекстуальних чи ситуаційних, екологічних, культурних та академічних, які ще мають бути досліджені.

Дослідження Проекту зміцнення академічної доброчесності в Україні − проекту Американських рад з міжнародної освіти − спільно з CEDOS, проведене наприкінці 2016 року, під час якого було опитано 3000 студентів із 10 українських вишів, показує, що в середньому 62% студентів вважають, що немає практики домовлятися з викладачами чи адміністрацією про оцінки в обмін на якісь послуги чи гроші, тому решта − близько 38% − припускають наявність такого академічного зловживання [8].

Заклади вищої освіти, як правило, використовують такі види контролю: вхідний (нульовий); поточний; підсумковий (різновидом якого є семестровий та підсумкова атестація). Підсумкове оцінювання призначене для різних цілей, де відбувається контроль навчання здобувачів, надаючи постійний зворотний зв'язок. Ця форма оцінювання в основному призначена для навчання здобувачів через розуміння своїх сильних і слабких сторін; вдосконалення фахових навичок. Факультети можуть використовувати поточне оцінювання для збору інформації про слабкі сторони здобувачів, щоб забезпечити подальшу підтримку їх професійного розвитку. Деякими прикладами такого оцінювання є взаємне оцінювання здобувачами один одного, робочі аркуші в аудиторії, вікторини, презентації, діагностичні тести. З іншого боку – підсумкове оцінювання, яке дозволяє визначити досягнення

результатів навчання кожного здобувача наприкінці розділу чи теми дисципліни, шляхом порівняння з певним стандартом або контрольним показником. Підсумкові оцінки часто мають високі ставки, оскільки вони впливають на остаточну оцінку здобувача. Результати складання підсумкового контролю оцінюються в ЗВО України за двобальною національною шкалою («зараховано» та «не зараховано»), 100-бальною шкалою та ЄКТС й фіксуються у відомості обліку успішності, залiковій книжці (індивідуальному навчальному плані здобувача освіти).

Багато Європейських університетів під час пандемії COVID-19 вдалися до альтернативних форм оцінювання здобувачів. Серед типів практичних оцінювань, які можуть бути перенесені в онлайн-оцінювання, є: лабораторні та практичні заняття (наприклад, технічні, фізико-математичні, медичні науки); оцінювання на основі виконання (наприклад, образотворче мистецтво, танець); розвиток фізичного артефакту (наприклад, інженерія, образотворче мистецтво); психомоторні навички (наприклад, фізіотерапія, догляд та інші медичні професії); навички міжособистісного спілкування (наприклад, навички консультування з медицини та інших медичних працівників); знання мови (vivas). Пропоновані альтернативи для цих практичних оцінок включають завантаження відео на основі хмарної технології; онлайн-симуляційні завдання; подання онлайн-портфоліо; спостереження за практичними заняттями в режимі реального часу через Zoom або Blackboard Collaborate [1].

Авторами було проведено опитування серед 130 респондентів, з яких 32 викладачі, науково-педагогічні працівники та педагоги; 98 здобувачів освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, закладу вищої освіти «Подільський державний університет» та комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія». Перший блок питань був спрямований на здобувачів, де вони повинні були визначитись, які причини їх спонукають до плагіату та академічної недоброчесності (рис. 1).

Відповіді респондентів розподілились таким чином:

– Ніколи не списую (18%).
– Відсутність мотивації до виконання певної роботи, відсутність бажання (32%).
– Нерозуміння теми (58%).
– Брак часу (38%).

Тобто, в переважній більшості здобувачі зазначили причину нерозуміння теми та брак часу. Хоча, разом з тим, в відкритому питанні здобувачі зазначили, що політика їхнього закладу освіти досить м'яка, та не передбачає санкції чи покарання за академічну нечесність. Тому автори вважають, що політика академічної доброчесності в закладі вищої освіти повинна бути зазначена в певних документах, які мають бути донесені до здобувачів, тобто ЗВО з чітким кодексом честі матимуть більш результативну роботу серед здобувачів. І політика академічної поведінки та кодекси честі повинні бути безпосередньо викладені на сайтах власне викладачів, їх курсів, закладів освіти в цілому. Щоб розробити ефективну політику академічної доброчесності, потрібне розуміння факторів, які впливають на академічну поведінку. Наприклад, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України (далі – БІНПО) не тільки запровадив численні правила та положення з означеного питання, а й проводить дослідження причин порушень академічної доброчесності. Дані функції покладено на Групу сприяння академічній

Рис. 1

доброчесності та Комісію з питань етики та академічної доброчесності БІНПО.

В другому блоці питань, викладачам пропонувалось визначити найбільш ефективні ініціативи, які могли б здійснити їхні заклади освіти для реалізації та сприяння академічної доброчесності та зменшення академічної не доброчесності серед здобувачів. В відкритому питанні необхідно було перерахувати та описати можливі ініціативи, які можуть сприяти підвищенню академічної доброчесності в їхніх закладах.

Аналіз відповідей показав, що такі ініціативи є важливими для покращення академічної доброчесності на думку викладачів:

– Забезпечення навчання для викладачів з питань академічної доброчесності, таких як перешкоджати списуванню за допомогою ефективного управління в аудиторії, як належним чином протистояти порушенням.

– Сприяння ефективного управління в класі стратегій (наприклад, використання декількох іспитів, опитування в невеликих групах, заборона електронних пристроїв та ін.).

– Надання чітких визначень та конкретних прикладів того, що того, що є шахрайством відповідно до кодексом честі коледжу

– Виставляти позначку «XF» в офіційних транскриптах, коли здобувач був поміченим в шахрайстві. В подальшому заміну «XF» на «F» чи дещо вищий бал (але не вище «E») після завершення освітньої програми.

– Здобувачі освіти повинні краще розуміти свою роль у сприянні академічній доброчесності, тобто донесення до них основних вимог закладу освіти з правил академічної доброчесності.

Авторами були розроблені рекомендації, які допоможуть викладачам та закладам освіти в цілому підвищити рівень академічної доброчесності:

– ЗВО рекомендується запровадити інструменти аутентифікації та перевірки. На сьогодні доступно багато інструментів для контролю іспитів і моніторингу онлайн-діяльності здобувачів

– Необхідність мотивації та поінформованості про академічну доброчесність серед здобувачів. Викладачі в цьому можуть відігравати важливу роль при роз'ясненні здобувачам важливості етики та академічної доброчесності в процесі навчання, щоб створити цілеспрямоване та контрольоване середовище навчання

– Заклади освіти на рівнях відділень, кафедр та ін. повинні регулярно організовувати програми загальної обізнаності для сприяння академічній доброчесності.

– Створення в закладі вищої освіти певних зовнішніх, організаційних та внутрішніх умов; виховання в здобувачах особистісних рис та виховання почуттів власної гідності, самодисципліни, працелюбності.

Висновки і пропозиції. Політика та практика академічної доброчесності не є універсальною для кожного закладу чи певної дисципліни, тому і непрактично очікувати універсальної моделі політики академічної доброчесності. Проте заклади освіти зобов'язані підтримувати стандарти та контрольні показники для цілей рейтингу, адже здобувачі є групою зацікавлених сторін, на яку найбільше впливає політика академічної доброчесності, а керівництво, найчастіше покладає на них головну відповідальність. Незважаючи на те, що традиційно основна відповідальність за підтримку академічної доброчесності лежить на здобувачах, автори доводять в дослідженні, що відповідальність має бути розсіяною, оскільки академічна доброчесність має бути спільною відповідальністю всієї академічної спільноти. Результати дослідження вказують на те, що існує потреба у відповідному цілеспрямованому та контрольованому освітньому середовищі. У цьому відношенні викладачі за допомогою академічних установ можуть відігравати ключову роль.

Перспективи подальших досліджень автори вбачають у виявленні динаміки академічної доброчесності через порівняння здобувачів освіти різного року навчання та різної форми навчання (змішане, дистанційне, традиційне); виявити залежність ефективного застосовування якісного педагогічного контролю щодо результатів навченості здобувачів та порушеннями академічної доброчесності у вигляді списувань, а також вплив домінантного типу професійної мотивації на розвиток чесних політик та самовиховної системи серед здобувачів освіти.

Список використаної літератури:

1. Deakin University. Available online: URL: https://www.dteach.deakin.edu.au/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/DigitalExamsAssessmentGuide1.pdf (дата звернення 18.02.2023)
2. International Center for Academic Integrity. Project of fundamental values. 2014. URL: https://www.academicintegrity.org/fundamental-values/ (дата звернення 16.02.2023)
3. Sopova D. Conceptual bases of academic honesty formation at teachers training. *The Modern Higher Education Review*.2018. No 3. P. 120–126. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-7635.2018.3.10.
4. Абрамова Н.Ю. Проблема плагіату у наукових працях. *Наукова періодика: проблеми та розв'язання.* 2011. Т. 2. С. 25–28.
5. Бруй О. Передмова. Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах: методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець; Українська бібліотечна асоціація. Київ: УБА, 2016. 4–8.

6. Жерновникова О. А. Розвиток дослідницького потенціалу майбутніх учителів математики як чинника формування їхньої академічної доброчесності. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян. Варшава, 2018. С. 268–271.
7. Наливайко О., Калістова О., Поляков Д. Дотримання академічної доброчесності навчальних досягнень здобувачів освіти в процесі дистанційного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2020. 31(4). С. 143–162. https://doi.org/10.28925/2312- 5829.2020.4.10
8. Проект «Зміцнення академічної доброчесності в Україні». 2016 р. URL: https://americancouncils.org.ua/programs/proekt-sprijannja-akademichnij-dobrochesnosti-v-ukraini-saiup/ (дата звернення 09.02.2023)

Yudenkova O., Hromyk L., Kushnir L. The dominant role of academic integrity in ukrainian higher education institutions

In the article, the authors analyze the essence of the concept of «academic integrity and dishonesty» and characterize the debatable issues surrounding the problem under study. In Ukraine, research interest in issues related to academic integrity has recently increased, partly due to the development and adoption of a new legislative framework on education and partly due to the increasing number of reported cases of academic misconduct at the national level.

Developments in the field of information and communication technologies (ICT) have led to dramatic changes in everyone's lifestyle. ICTs have become an integral part of higher education institutions in the form of distance and blended learning, both by choice, conditions and due to the growing demand in the environment. While educational institutions have realized the numerous benefits and advantages of distance and blended learning, they cannot ignore the ethical and moral challenges to academic integrity that exist. Unfortunately, the current environment has exacerbated the problems of cheating, plagiarism, procrastination, and breach of confidentiality.

The development of the approach to teaching and learning has implications for institutional initiatives that promote and support the academic integrity of students and the use of assessment practices that are an integral part of learning.

The authors conducted a survey among 130 respondents, including 32 teachers, researchers and educators and 98 students. The first set of questions was aimed at students, where they had to determine what reasons motivate them to plagiarize and engage in academic dishonesty. In the second set of questions, teachers were asked to identify the most effective initiatives that their educational institutions could take to implement and promote academic integrity and reduce academic dishonesty among students.

The results of the study indicate that there is a need for an appropriate targeted and controlled educational environment. In this regard, teachers with the help of academic institutions can play a key role.

Key words: *education, plagiarism, academic integrity, authorship, educational institutions, students.*