

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2023 р., № 88

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш В. Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнецова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 88. 158 с.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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



Видавництво і друкарня –

Видавничий дім «Гельветика»

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

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 11 від 28 червня 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 12.06.2023.

Підписано до друку 29.06.2023.

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

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Н. О. Ткачова, В. А. Курило</i> ІНФОМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ: ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ В ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ.....	8
---	----------

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. Я. Стойка</i> БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА, УГОРЩИНІ І УКРАЇНІ.....	15
--	-----------

<i>L. O. Sushchenko</i> PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE IN AN AFTER-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	21
--	-----------

<i>В. В. Шалаєва</i> ЗАСТОСУВАННЯ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗВО ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	26
---	-----------

<i>Л. Т. Швидун, К. К. Шахова, Л. В. Писарєва</i> НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	32
---	-----------

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Е. Л. Брухно, І. А. Чередниченко, С. В. Сметанін</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТА ЗМАГАЛЬНОГО МЕТОДІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ВОЛЕЙБОЛ».....	37
---	-----------

<i>С. С. Волкова, А. В. Віндюк, А. Г. Захаріна</i> ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.....	42
---	-----------

<i>А. V. Курра</i> LOWERING THE AFFECTIVE FILTER: STRATEGIES FOR TEACHING IN CHALLENGING ENVIRONMENTS DURING WAR-TIME.....	47
--	-----------

ВИЩА ШКОЛА

<i>М. В. Белікова</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗЕЄЗНАВСТВА ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСКУРСІЙНИХ ПОСЛУГ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ	52
--	-----------

<i>В. В. Белова</i> НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	58
---	-----------

<i>Ван Сян</i> СПЕЦИФІКА САМООСВІТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	64
<i>О. І. Васильченко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГАМ В УМОВАХ ВОЄНОГО СТАНУ	69
<i>А. В. Віндюк, Т. С. Кукліна, Т. В. Каптюх</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	74
<i>А. В. Воробйова</i> БАЗОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	79
<i>О. В. Гончарук</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ГРУПИ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ.....	84
<i>Т. В. Дніпровська, О. В. Кондрашова</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)».....	90
<i>Р. О. Добровольська</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОЄКТУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США.....	95
<i>О. Л. Дурманенко, Л. О. Маковецька, Я. С. Сосницька</i> СПЕЦИФІКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	101
<i>І. С. Заярна</i> ДО ПИТАННЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОВНИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ.....	108
<i>В. І. Зелений</i> ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	113
<i>Я. М. Йотка</i> ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	118
<i>Л. П. Марушко</i> КОНЦЕПТИ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	124

<i>В. А. Севрук</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК.....	129
<i>С. В. Сиваш, Г. В. Чорна</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ.....	133
<i>Н. В. Стучинська, М. М. Матвієнко</i> РОЛЬ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	138
<i>Н. Є. Титаренко</i> ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІНИ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ».....	147
<i>Чжан Яоюй</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ» МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	153

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Tkachova N., Kurylo V.</i> MEDIA AND INFORMATION LITERACY: EVOLUTION OF THE CONCEPT IN FOREIGN SCIENTIFIC THOUGH.....	8
--	---

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Stoyka O.</i> BASIC CONCEPTS OF THE DIGITALIZATION OF EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN THE REPUBLIC OF POLAND, HUNGARY AND UKRAINE.....	15
<i>Sushchenko L.</i> PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE IN AN AFTER-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	21
<i>Shalayeva V.</i> APPLICATION OF THE FOREIGN COUNTRIES EXPERIENCE FOR THE IMPROVEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE.....	26
<i>Shvydun L., Shakhova K., Pisareva L.</i> CONTINUOUS EDUCATION AS A FACTOR OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	32

SCHOOL

<i>Bruhno E., Cherednychenko I., Smetanin S.</i> PECULIARITIES OF THE USE OF GAME AND COMPETITIVE METHODS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON THE EXAMPLE OF THE VARIABLE MODULE «VOLLEYBALL».....	37
<i>Volkova S., Vindyuk A., Zakharina A.</i> HOMEWORK IN PHYSICAL EDUCATION AS A COMPONENT OF THE LEARNING PROCESS.....	42
<i>A. V. Kyrpa</i> LOWERING THE AFFECTIVE FILTER: STRATEGIES FOR TEACHING IN CHALLENGING ENVIRONMENTS DURING WAR-TIME.....	47

HIGH SCHOOL

<i>Byelikova M.</i> THE PECULIARITIES OF TEACHING OF THE MUSEUM STUDIES AND THE ORGANIZATION OF EXCURSION SERVICES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS.....	52
---	----

<i>Bielova V.</i> EDUCATIONAL ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF WAR AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE.....	58
<i>Wang Xiang</i> SPECIFICS OF SELF-EDUCATIONAL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION.....	64
<i>Vasylchenko O.</i> FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE PSYCHOLOGISTS DURING THE PERIOD OF MARTIAL LAW.....	69
<i>Vindyuk A., Kuklina T., Kaptiukh T.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TOURISM AND HOTEL-RESTAURANT INDUSTRY SPECIALISTS.....	74
<i>Vorobiova A.</i> THE BASIC ASPECTS OF TEACHING VISUALIZATION AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	79
<i>Honcharuk O.</i> FEATURES OF THE FORMATION OF SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE IN FUTURE EDUCATORS OF THE EXTENDED DAY GROUP.....	84
<i>Dniprovskaya T., Kondrashova O.</i> PEDAGOGICAL FEATURES OF GAME TECHNOLOGIES FOR TEACHING STUDENTS IN THE DISCIPLINE «ENGLISH LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL DIRECTIONS)».....	90
<i>Dobrovolska R.</i> PEDAGOGICAL REGULARITIES AND DESIGN PRINCIPLES FOR THE TRAINING OF ART SPECIALISTS FOR THE USE OF MUSIC THERAPY IN EUROPE AND THE USA.....	95
<i>Durmanenko O., Makovetska L., Sosnytska Ya.</i> SPECIFICITY OF MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF EDUCATION ACQUIRES.....	101
<i>Zaiarna I.</i> ASSESSING THE LEVEL OF LAW STUDENTS' LANGUAGE SKILLS IN ONLINE ESP TRAINING: A CRITICAL REVIEW.....	108
<i>Zeleniy V.</i> DIDACTIC ASPECT OF PEDAGOGICAL CONTROL IN A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION	113
<i>Yotka Y.</i> VOCAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY: THEORETICAL ASPECT.....	118

<i>Maryshko L.</i> CONCEPTS AND TECHNOLOGIES OF PRACTICE-ORIENTED METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE SCIENCE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	124
<i>Sevruk V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE GROUND FORCES.....	129
<i>Syvash S., Chorna G.</i> PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN A MULTICULTURAL SPACE.....	133
<i>Stuchynska N., Matviienko M.</i> THE ROLE OF ELECTIVE DISCIPLINES IN FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS.....	138
<i>Tytarenko N.</i> INTELLIGENCE MAPS AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN THE DISCIPLINE “DIFFERENTIAL EQUATIONS”.....	147
<i>Zhang Yaoyu</i> THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL IMAGE” OF FUTURE CHORAL CONDUCTING SPECIALISTS IN THE MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE.....	153

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:37.013.83

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.1>

Н. О. Ткачова

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

В. А. Курило

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ІНФОМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ: ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ В ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

У статті визначено, що в історико-педагогічному плані проблема інфомедійної грамотності досліджена недостатньо. Тому метою статті є представлення результатів аналізу еволюції поняття «медійна та інформаційна грамотність» у зарубіжній науковій думці.

Установлено, що під терміном «грамотність» учені тривалий час розуміли вміння людини читати й писати. Проте поступово в науковий обіг було введено поняття різних видів грамотності, зокрема «медійна грамотність» та «інформаційна грамотність».

У дослідженні з'ясовано, що вперше чітко визначення поняття «медійна грамотність» було запропоновано в 1964 р. Дж. Калкінім, який розумів під ним усвідомлення особою можливості впливу мас-медіа на свідомість людей, прагнення й уміння обирати кращі медіа контенти з надійних джерел, критичне їх сприймати й адекватно розуміти суть прочитаних повідомлень. Термін «інформаційна грамотність» уперше використав у 1974 р. П. Зурковскі. На думку фахівця, людину слід вважати інформаційно грамотною тільки в тому випадку, якщо вона усвідомлює цінність інформації як своєрідного феномену, здатна формувати (відбирати) інформаційні ресурси під свої потреби й оптимально використовувати їх у своїй роботі.

За висновками експертів ЮНЕСКО, інтеграція медійної й інформаційної грамотності відбулася через необхідність протидіяти вибуху дезінформації в усьому світі, що вже почало загрожувати досягненню цілей сталого розвитку суспільства, його демократичним традиціям та соціальної згуртованості людей. Це вимагає, щоб кожен член суспільства оволодів технікою роботи із широким спектром різних інформаційних інструментів та навичками використання першоджерел під час формування інформаційних рішень для розв'язання певних наявних проблем. Установлено, що інфомедійна грамотність людини являє собою складний набір знань, навичок, ставлень, компетентностей, які дозволяють отримувати доступ до потрібної інформації, грамотно її аналізувати, оцінювати та застосовувати на практиці, створювати й поширювати інформаційні та медійні ресурси з використанням існуючих засобів та інструментів.

Ключові слова: медійна грамотність, інформаційна грамотність, інфомедійна грамотність, комунікація, «наскрізні компетенції».

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного зростання потоку інформації та постійного збільшення типів засобів масової інформації значно загострилася проблема навчання пересічних людей грамотно працювати з наведеною в різних формах інформацією, оцінювати її достовірність, уміло користуватися мас-медіа та самостійно створювати нові медіа-повідомлення. Як виявлено фахівцями в процесі проведення досліджень, неадекватне сприйняття особою складної нагальної проблеми нерідко має для її психічного здоров'я не менш тяжкі наслідки, ніж сама ця наявна проблема.

Наприклад, пандемія COVID-19 спричинила вибух дезінформації й неправдивих чуток, у поширенні яких провідне місце зайняли саме соціальні медіа. Ураховуючи значний негативний вплив цієї дезінформації на членів суспільства, фахівцями було введено в науковий обіг нове поняття – «інфодемія». Для забезпечення підготовки пересічних громадян до протидії неправдивій інформації в 2021 р. під егідою ЮНЕСКО було запущено новий ресурс «Громадяни, грамотні в галузі ЗМІ та інформації: мисліть критично, дійте розумно», що являв собою друге видання Типової

навчальної програми з формування медійної та інформаційної грамотності здобувачів освіти [14]. Зазначена програма впроваджується в багатьох країнах світу.

Як установлено, в україномовних наукових джерелах поряд з поняттям «інформаційна та медійна грамотність», що є дослівним перекладом з англійської мови терміну «media and information literacy», використовується також його скорочена форма – «інфомедійна грамотність» [20].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За результатами аналізу наукових джерел, загострення проблеми формування медійної та інформаційної грамотності членів суспільства пов'язане з активними глобальними технологічними змінами, інтенсивним зростанням кількості видів засобів мас-медіа й поширенням інформаційних ресурсів, а також неготовністю значної кількості людей грамотно працювати з інформацією в сучасних реаліях. У світлі цього останніми роками зростає кількість досліджень, присвячених вивченню різних аспектів порушеної проблеми.

Так, методологічні та теоретичні засади формування інфомедійної грамотності особистості розкрито в наукових працях В. Бикова, М. Жалдака, М. Осюхіної, О. Семенова, О. Черноус та ін. Суть, структуру та зміст інфомедійної грамотності сучасного члена суспільства визначено в теоретичних доробках Н. Анікіної, Ю. Горбаня, О. Косачової, О. Матвійчук, Г. Онкович, Т. Яворської та ін. Авторські методики організації медіаосвіти як засобу формування інфомедійної грамотності здобувачів представлено в працях Д. Бачинського, Б. Герціґа, С. Графе, В. Іванова, Л. Найдьонової, І. Смекаліна, Г. Тулодзєцького та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Під час проведення наукового пошуку було з'ясовано, що вчені зробили значущий внесок у дослідження проблеми інфомедійної грамотності, проте загалом виявлено недостатню розробленість цієї проблеми в історико-педагогічному плані. Варто також відзначити, що зазначений термін вперше почали застосовувати англійські фахівці, а тільки пізніше його було запозичено вітчизняними вченими. Тому для коректного визначення поняття «медійна та інформаційна грамотність» українською мовою доцільно простежити його еволюцію в працях провідних іноземних дослідників.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати еволюцію поняття «інфомедійна грамотність» у зарубіжній науковій думці.

Виклад основного матеріалу. Як установлено в дослідженні, наукову категорію «медійна та інформаційна грамотність» було створено шляхом поєднання понять «медійна грамотність» та «інформаційна грамотність». Для висвітлення

генези цих понять спочатку доцільно уточнити, що під терміном «грамотність» тривалий час розуміли вміння людей читати й писати. Проте поступово вчені дійшли висновку, що зазначеним терміном слід позначати не тільки елементарну грамотність людини, а під час визначення суті цього феномену слід урахувувати багато різних форм комунікації між людьми.

Так, Е. Дейл стверджував, що грамотність людини охоплює її діяльність з інформацією, представленою в трьох видах: друкованого тексту, аудіо- чи візуального матеріалу. Як відзначав автор, робота з різноманітними видами медіа передбачає підключення різних органів чуття людини, а як наслідок – стимулює відчуття нею тих чи інших почуттів [3].

Як з'ясовано, у 60-х рр. ХХ ст. науковці почали виокремлювати різні форми грамотності, наприклад медійну [1]. Зокрема, М. Маклюєн стверджував, що говорити про грамотність людини можна говорити тільки в тому випадку, якщо вона є грамотною в галузі медіа [9]. Автор узагалі був переконаний, що в майбутньому діти будуть отримувати базові навчальні вміння не в школі, а шляхом використання різних джерел інформації: грампластинок, магнітофонних записів, відеокасет тощо [10, с. 38]. М. Маклюєн у спільній науковій праці з Г. Б. Леонардом зміг навіть правильно спрогнозувати, що в майбутньому мережа Інтернет стане дієвою платформою для навчання молоді, бо вона зможе забезпечити доступ здобувачів до будь-якої потрібної інформації буквально за лічені хвилини [12, с. 24].

М. Маклюєн також добре усвідомлював, що нові ЗМІ здійснюють революційний вплив на всі психічні процеси й соціальні цінності членів суспільства, тому через спеціально створений медіа контекст можна забезпечити значний вплив на людей та контроль на їхньої поведінкою. У світлі цього ЗМІ слід активно застосовувати як ефективні засоби навчання молоді [11].

Як установлено в дослідженні, уперше чітке визначення поняття «медійна грамотність» було наведено в 1969 р. у науковій праці Дж. Калкіна, який пояснював, що ця грамотність передбачає не тільки усвідомлення особою можливості впливу мас-медіа на свідомість людей, сформованість прагнення й уміння обирати кращі медіа-контенти з надійних джерел, але й прояв критичного сприйняття та адекватного розуміння суті прочитаних повідомлень. Сприймаючи медійну грамотність як суспільно необхідну якість особистості, Дж. Калкін висловив переконання в необхідності цілеспрямованого формування цієї грамотності в молоді в закладах освіти різного типу [3].

За висновками Дж. Калкіна, зміст повідомлення не існує окремо від відповідного носія, завдяки якому відбувається процес трансляції цього

повідомлення від його відправника потенційним отримачам. При цьому обрання людиною носія для передачі інформації є принциповим питанням, бо кожний вид засобів комунікації по-різному впливає на сприйняття людиною отриманої інформації, а як наслідок – на її інтегрування. У світлі цього повне розуміння отримувачем будь-якого повідомлення можливе тільки в тому випадку, коли він не тільки вивчає зміст повідомлення, але й ураховує специфіку обраної форми комунікації, тобто вивчає зміст повідомлення в контексті конкретної форми його траслювання [там само].

Як підкреслював Дж. Калкін, дієвим способом впливу на свідомість молоді є масові засоби інформації, що відбивають за допомогою своєрідного коду конкретного СМІ життєвий досвід реальних людей чи видуманих персонажів. Проте зазначені засоби, особливо телебачення, нерідко відображають дегуманні погляди на життя людей, а зображені у фільмі аморальні вчинки героїв стають зразком поведінки для дітей та молоді, які ще не мають стійких ціннісних орієнтацій. Дослідник пояснював, що рухоме зображення у фільмі значною мірою впливає на переконання й емоції людини, а це дає змогу творцям фільму цілеспрямовано чи стихійно маніпулювати масовою свідомістю, формувати чи коригувати персональні цінності та ставлення особистості. Оскільки діти й підлітки значний час витрачають на перегляд телевізійних програм та фільмів, сила впливу телебачення на їхню незміцнілу психіку є достатньо вражаючою [там само].

Дж. Калкін також стверджував, що для запобігання загрози отримання серйозних негативних наслідків впливу нових ЗМІ на особистісне формування дітей та молоді необхідно забезпечити організацію відповідної освіти, щоб кожний член суспільства на основі сформованого інтелекту й відповідних естетичних суджень був здатний критично оцінювати подану в СМІ інформацію та активно протидіяти антигуманному чи неправдивому контенту [там само].

Подальший розвиток інноваційних технологій спричинив загострення занепокоєння серед фахівців (К. Джуїтт, Г. Кресс, Т. ван Левен) щодо ризику можливого негативного впливу нових форм медіа та спілкування на пересічних членів суспільства, особливо дітей та молоді, які найбільшою мірою піддаються дії цього впливу. За поглядами цих учених, існує актуальна потреба у формуванні в кожній особистості мультимодальної грамотності, під якою фахівці розуміли здатність людини кваліфіковано застосовувати нові форми медіа, що передбачають здійснення взаємодії в різних формах: візуальній, аудіо, тактильній (взаємодія, заснована на русі, наприклад у деяких ігрових консолях) тощо [6; 7].

Поступово вчені почали застосовувати й інші форми грамотності, зокрема інформаційну. Уточнимо, що термін «інформаційна грамотність» уперше ввів у науковий обіг у 1974 р. президент Асоціації інформаційної індустрії П. Зурковскі в підготовленому ним звіті для Національної комісії з питань бібліотек та інформаційних наук США. Причому ефективність діяльності зазначеної комісії він пропонував розглядати крізь призму забезпечення загальної інформаційної грамотності всієї американської нації [19].

П. Зурковскі констатував, що в Сполучених Штатах Америки переважна більшість людей володіє елементарною грамотністю, проте тільки незначну їхню частину (приблизно шосту) можна схарактеризувати як інформаційно грамотних осіб. На думку фахівця, людину слід вважати інформаційно грамотною тільки в тому випадку, якщо вона сприймає інформацію як персональну цінність, здатна формувати (відбирати) інформаційні ресурси під свої потреби й оптимально використовувати їх у своїй роботі. А це передбачає, що особа оволоділа технікою роботи із широким спектром різних інформаційних інструментів та навичками використання першоджерел під час формування інформаційних рішень для розв'язання певних наявних проблем [там само].

Ідеї П. Зурковскі пізніше отримали подальший розвиток у працях його послідовників, які зокрема конкретизували, якими вміннями має володіти інформаційно грамотна людина. Так, Л. Дж. Бурчінал визначив, що інформаційна грамотність насамперед проявляється в здатності особи ефективно й результативно знаходити необхідну для розв'язання конкретних проблем та прийняття оптимальних рішень інформацію та продуктивно застосовувати її на практиці [2].

Варто також відзначити, що у Великій Британії в 1999 р. Товариство бібліотек коледжів, національних і університетських бібліотек (SCONUL) підготувало важливий документ – «Інформаційні навички у вищій освіті: документ про позицію SCONUL», в якому було виокремлено сім основних навичок (так званих «стовпів»), якими мають оволодіти всі здобувачі освіти [16]. У 2011 р. в оновленому варіанті зазначеного документі зазначалося, що інформаційну грамотність слід сприймати як узагальнюючий (парасольковий) термін, що включає в себе такі поняття: цифрову грамотність, візуальну грамотність, академічну грамотність, навички обробки інформації, інформаційні навички, навички управління даними тощо. У світлі викладеного стверджувалося: інформаційно грамотна людина характеризується сформованістю знань, умінь і навичок, що дають їй змогу ефективно збирати, узагальнювати, управляти, використовувати та створювати інформацію [18].

Як відзначається в документі ЮНЕСКО, інтеграція медійної й інформаційної грамотності зумовлена необхідністю протидіяти вибуху дезінформації в усьому світі, що вже почало загрожувати досягненню цілей сталого розвитку суспільства, його демократичним традиціям та соціальній згуртованості людей. Дезінформація заважає отриманню об'єктивних знань про світ та події в соціумі, правильно інтерпретувати отримані дані, «стирає межу між впливовими думками чи досвідом і фактами, а також підриває довіру навіть до авторитетних джерел фактів». Як відповідь на поширення деінформації, інфомедійна грамотність дає людям змогу бути поінформованими в різних галузях своєї життєдіяльності, залучатися до прийняття важливих рішень у різних ситуаціях на основі критичного осмислення отриманої інформації, дотримуватися у своїх діях основних принципів демократичного суспільства [15, с. 16].

Сприймаючи інфомедійну грамотність як цілісний феномен, що набуває нових інтегральних характеристик порівняно з його основними складниками – медійної грамотності та інформаційної грамотності, вважаємо за доцільно зіставити їх між собою. У світлі цього викликає інтерес наукова позиція вчених А. Лі та К. Со, які виявили такі основні схожості й відмінності між визначеними феноменами:

1. В останні роки практично в усіх країнах концепції розвитку медійної грамотності й інформаційної грамотності активно розвиваються, причому в тісній взаємодії, що зумовлює доцільність їх одночасного вивчення.

2. Медійна й інформаційна грамотність мають різні академічні коріння: інформаційна грамотність виникла на підґрунті бібліотечних та інформаційних наук, медіаграмотність – на основі вивчення ЗМІ, освіти й соціальних наук. Зокрема, трійка найпопулярніших журналів, що друкують публікації про інформаційну грамотність, відноситься до категорії так званих «бібліотечних журналів», тоді як публікації про медіаграмотність друкуються в журналах, що висвітлюють проблеми комунікації та соціальних наук. При цьому друга названа категорія журналів, як правило, мають вищі імпаکت-фактори, тоді як бібліотечні журнали або взагалі не належать до Індексу цитування соціальних наук, або мають нижчі імпакт-фактори.

3. Феномени медійної й інформаційної грамотності вивчаються різними групами фахівців. Цей висновок підтверджують і дані про рейтинги університетів. Наприклад, із 18 університетів, що поглиблено вивчають проблему медіаграмотності, 12 увійшли у Шанхайському рейтингу до числа 100 найкращих світових університетів, із 18 університетів, де значну увагу приділяють дослідженню феномену інформаційної грамотності, відповідна кількість становила лише 5.

4. Медіаграмотність та інформаційна грамотність людини формуються переважно в закладах освіти, причому вивчення багатьох навчальних дисциплін сприяє одночасному розвитку у здобувачів обох видів грамотності. А це дозволяє зробити висновок про те, що саме система освіти забезпечує встановлення тісного та стійкого взаємозв'язку між цими феноменами. Виявлення між ними збігання в способах формування створює підґрунтя для їх інтеграції та взаємодії. Водночас слід враховувати, що кожний вид грамотності має свою специфіку та передбачає формулювання різних навчальних цілей. Зокрема, об'єктами для вивчення фахівцями з проблеми інформаційної грамотності є переважно рецензовані видання, а в галузі медіаграмотності – ЗМІ та медіа-повідомлення. Проте важливо підкреслити, що в останні роки всі учені, які вивчають хоча б один із названих видів грамотності, зосереджують свою увагу на активному використанні мультимедійних матеріалів та інформаційно-комунікаційних технологій. Існує також перекриття між двома визначеними полями наукового пошуку з точки зору предметної галузі, адже обидві концепції грамотності спрямовують зусилля користувачів на задоволення їхніх інформаційних потреб шляхом пошуку, оцінювання, використання та передачі інформації, але фахівці у першій визначеній галузі основну увагу концентрують на формуванні дослідницьких навичок здобувачів, а в другій галузі – умінь критичного аналізу медіа-продуктів.

5. Вивчення медійної й інформаційної грамотності передбачає застосування різних аналітичних підходів. Так, інформаційна грамотність насамперед пов'язана з аналізом інформації, тому використання аналітичного підходу передбачає зосередження уваги людини на текстовому аналізі й урахуванні дослідницької цінності пошуку істини в представлених матеріалах. Використання аналітичного підходу до вивчення медійної грамотності, що має сильні академічні корені в медіадослідженнях та соціальних науках, вимагає критичного оцінювання якості інформації, пов'язаної із самим науковим пошуком, а також розгляду таких ключових аспектів явищ масмедіа, як медіа-повідомлення, медіа-індустрія, медіа-аудиторії й різні медіа ефекти. Крім того, медіаграмотність вимагає застосування більшої кількості аналітичних підходів, бо вимагається проводити текстовий аналіз, інституційний аналіз, аналіз середовища й аналіз аудиторії.

6. Процеси формування інформаційної грамотності й медіаграмотності мають загальну мету, що полягає в навчанні людей отримувати доступ до інформації, її розуміти, оцінювати, використовувати під час комунікації та створювати нові медіа-повідомлення. Обидва види грамотності передбачають урахування важливості етичного

використання інформації, здійснення критичного аналізу контенту, застосування різних мультимедійних платформ та виробництва нових знань. Однак за емпіричними результатами досліджень, представленими в базі даних Web of Science, між сферами інформаційної грамотності та медіаграмотності все ж таки є більше відмінностей, ніж схожостей, причому інформаційна грамотність є більш широкою категорією, ніж медійна грамотність [8].

Схожі думки щодо зіставлення зазначених категорій висловив Дж. Терра. Як відзначив автор, інформаційна грамотність відбиває потреби людей у необхідній інформації, а також уособлює їхню здатність грамотно здійснювати процеси пошуку, оцінювання й ефективного використання певних інформаційних ресурсів для вирішення поточних завдань. Своєю чергою, медіаграмотність відбиває спроможність особистості оперативно отримувати доступ, оцінювати, змінювати та створювати медіа-матеріали в різних формах. На думку вченого, інформаційна грамотність більше пов'язана з галуззю бібліотекознавства, а медіаграмотність – з медіаконтентом, соціальними ефектами. При цьому інформаційна грамотність насамперед включає вміння людини знаходити й оцінювати потрібну інформацію та використовувати її оптимальним способом, у той час як медіаграмотність містить у собі вміння створювати інформаційні ресурси в різних формах та правильно визначати, який вплив вони здійснюють на людину [17].

Ураховуючи тісний взаємозв'язок між медіаграмотністю й інформаційною грамотністю та важливість їх формування в усіх членів суспільства, у 2007 р. експерти ЮНЕСКО ввели в науковий обіг нове комплексне поняття – «медійна й інформаційна грамотність» («інфомедійна грамотність»), що охоплює всі компетентності, пов'язані з вищевказаними видами грамотності, а також цифрову й технологічну грамотність. За висновками фахівців, інфомедійна грамотність – це «сукупність знань, навичок, установок, компетентностей та практик, що дають змогу забезпечити ефективний доступ, аналіз, критичну оцінку, інтерпретацію, використання, створення та розповсюдження інформації та медійних продуктів з використанням усіх необхідних засобів та інструментів на творчій, законній та етичній основі [13]. Як було визначено, зазначена грамотність є важливим складником так званих «навичок XXI століття» (або «м'яких навичок») [там само].

У публікаціях ЮНЕСКО також наголошується, що оволодіння людиною інфомедійною грамотністю забезпечує:

– здатність оперативно знаходити, оцінювати, створювати та поширювати інформацію та медіаконтент на основі застосування відповідних інноваційних технологій;

– усвідомлення своїх прав у галузі роботи з інформацією та СМІ та водночас власної відповідальності за вимогу надання їй у розпорядження безкоштовних, незалежних та різноманітних інформаційних матеріалів та медіасистем;

– розуміння під час взаємодії з медіа ролі й функцій постачальників інформації та медіа, а також умови реалізації цих функцій;

– спроможність виступати активним учасником інформаційного взаємообміну, творцем нових знань та ініціатором широкого обміну інфомедійними ресурсами [там само].

У контексті порушеної проблеми в пригоді також стали сформульовані А. Грізлом та Дж. Сінгхом закони інфомедійної грамотності, що водночас виступають ключовими принципами її формування, а саме такі:

Закон 1. Інформація з одного боку та бібліотеки, комунікація, медіа, технології, Інтернет та інші важливі форми її трансляції в сучасному суспільстві з іншого боку є тісно пов'язаними між собою категоріями, що є рівними між собою за статусом (значущістю) та змістове наповнення яких має критично сприйматися людьми.

Закон 2. Сьогодні кожен громадянин може виступати автономним творцем інформації/знань, що поширюється ним у формі повідомлення. Кожний громадянин має право на доступ до нової інформації/знань і вираження власної реакції на них. Інфомедійна грамотність сьогодні є життєво необхідною якістю для всіх членів демократичного суспільства й тісно пов'язана з правами людини.

Закон 3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є ціннісно нейтральними, неупередженими, незалежними від суб'єктивних поглядів людей людей. Будь-яка концептуалізація, формування й застосування інфомедійної грамотності (MIL) має ґрунтуватися на цьому твердженні.

Закон 4. Будь-який громадянин повинен завжди мати можливість своєчасно узнавати й розуміти нові для нього інформацію, знання чи повідомлення, а також спілкуватися з іншими людьми, навіть якщо він прямо не говорить про це.

Закон 5. Медійна та інформаційна грамотність не здобувається людиною одномоментно. Оволодіння цією грамотністю є постійним та динамічним процесом, пов'язаним з накопиченням особою відповідного досвіду та відчуттям нею певних переживань. Про сформованість інфомедійної грамотності людини можна говорити в тому випадку, коли вона оволоділа знаннями, навичками та ставленнями, що дає їй змогу забезпечувати доступ до потрібної інформації, медіа чи технологічного контенту, здійснювати їх оцінку, трансляцію й використання на практиці, а також створювати новий контекст [5].

Як зазначили працівники Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті, робота з фор-

мування інфомедійної грамотності здобувачів освіти має охоплювати такі основні напрями:

– підвищення рівня обізнаності всіх учасників освітнього процесу щодо значення та ролі вказаної грамотності, зокрема для забезпечення якості та загальної доступності освіти та навчання протягом усього життя, шляхом проведення відповідної інформаційно-роз'яснювальної роботи;

– сприяння розвитку загальної стратегії та часткових професійних стратегій, пов'язаних з підвищенням рівня сформованості інфомедійної грамотності здобувачів, на міжнародному, національному й регіональному рівнях;

– організація методичної роботи для викладачів, університетських і шкільних бібліотекарів для вдосконалення їхньої компетентності в окресленій галузі, розробка відповідних дидактичних інструментів, навчальних і методичних матеріалів;

– забезпечення сприяння міжгалузевій та міждисциплінарній співпраці між фахівцями з проблеми інформедійної компетентності та всіма зацікавленими партнерами [13].

Висновки. Отже, можна підсумувати, що еволюція поняття «інфомедійна грамотність» у зарубіжній науковій думці пов'язана з історією розвитку двох таких понять: «медійна грамотність» та «інформаційна грамотність». Вивчення цієї еволюції дає змогу краще усвідомити роль та значення інфомедійної грамотності в житті сучасного члена суспільства, зокрема для здійснення ним освіти протягом усього життя. У подальшому науковому пошуку планується уточнити авторське розуміння поняття «інфомедійна культура».

Список використаної літератури:

1. Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses. Available at <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>
2. Burchinal, L. G. (1976). *The Communications Revolution: America's Third Century Challenge*. College Station, Texas: A & M University Library.
3. Culkin, J. M. (1964). *Film Study in the High School: An Analysis and Rationale*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
4. Dale, E. (1946). *Audiovisual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rineheart and Winston.
5. Grizzle, A., & Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights. In: Singh, J., Kerr, P. & Hamburger, E. (Eds.), *MILID Yearbook 2016, Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371_eng
6. Jewitt, C. & Kress, G. (eds). (2003). *Multimodal Literacy* (pp. 56–72). New York: Peter Lang.
7. Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
8. Lee, A., & So, C. (2014). *Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences*. Available at https://www.scipedia.com/public/Lee_So_2014a
9. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
10. McLuhan, M. (1966). *Electronics & the psychic dropout*. *THIS Magazine is About SCHOOLS*, 1(1), pp. 37–42.
11. McLuhan, M. (1969). *Counterblast*. Toronto: McClelland & Stewart.
12. McLuhan, M., & Leonard G. B. (1967, February 21). *The future of education: The class of 1989*. *LOOK Magazine*, pp. 23–25.
13. *Media and Information Literacy*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Available at <https://iite.unesco.org/mil>.
14. *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* Edited by A. Grizzle, C. Wilson, & D. Gordon. Paris: UNESCO, 2021. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
15. Muratova, N., Grizzle, A., & Mirzakhmedova, D. *Media and information literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educators*. Tashkent: UNESCO Office in Tashkent, 2019. 128 p.
16. SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Prepared by the Information Skills Task Force, on behalf of SCONUL. Available at http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html
17. Terra, J. (2023). *What is Media and Information Literacy?* Available at <https://www.simplilearn.com/what-is-media-and-information-literacy-article#:~:text=The%20Aspen%20Media%20Literacy%20Institute,children%20in%20the%2021st%20century>
18. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education* (2011). SCONUL. Available at <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
19. Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities: report No 5*. Washington, D.C., National Commission on Libraries and Information Science, Nov. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>
20. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. (2022). Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*, 2 (180), 70–81. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-70-81](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-70-81)

Тkachova N., Kurylo V. Media and information literacy: evolution of the concept in foreign scientific though

The article determines that the problem of media and information literacy has not been studied enough in the historical and pedagogical terms. Therefore, the purpose of the article is to present the results of the analysis of the evolution of the concept of «media and information literacy» in foreign scientific opinion.

It was established that under the term «literacy» scientists for a long time understood the ability of a person to read and write. However, the concept of different types of literacy, in particular «media literacy» and «information literacy», was gradually introduced into scientific circulation.

The research revealed that for the first time a clear definition of the concept of «media literacy» was proposed in 1964 by J. Kalkin, who understood it as a person's awareness of the possibility of the influence of mass media on people's consciousness, the desire and ability to choose the best media content from reliable sources, it is critical to perceive them and adequately understand the essence of the messages read. The term «information literacy» was first used in 1974 by P. Zurkovsky. According to the specialist, a person should be considered information literate only if he realizes the value of information as a peculiar phenomenon, is able to form (select) information resources for his needs and optimally use them in his work.

According to the conclusions of UNESCO experts, the integration of media and information literacy took place due to the need to counteract the explosion of disinformation around the world, which has already begun to threaten the achievement of the goals of sustainable development of society, its democratic traditions and social cohesion of people. This requires that each member of society master the technique of working with a wide range of different information tools and the skills of using primary sources during the formation of information solutions to solve certain existing problems. It has been established that a person's information media literacy is a complex set of knowledge, skills, attitudes, and competencies that allow access to the necessary information, competently analyze, evaluate and apply it in practice, create and distribute information and media resources using existing means and tools.

Key words: *media literacy, information literacy, media and information literacy, communication, «transversal competencies».*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.091.22+371.147(439+438+437):37.016:004.9
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.2>

О. Я. Стойка

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультету іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА, УГОРЩИНІ І УКРАЇНІ

У статті проаналізовані базові поняття цифровізації освіти та підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні. Звертається увага на необхідність застосування новітніх підходів та інноваційних технологій у професійній підготовці вчителів, оскільки освітній процес швидко змінюється в сучасному інформаційному середовищі. Метою статті є розкриття базових понять цифровізації освіти та підготовки вчителів в зазначених країнах, виявлення кращих практик та пропозицій для покращення професійної підготовки вчителів. Дослідження базових понять цифровізації освіти та підготовки вчителів у зазначених країнах допоможе зрозуміти, які аспекти цифрової трансформації вже успішно впроваджуються, а також виявити потенційні області для подальшого розвитку. Джерельну базу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме С. Толочко, В. Гужви, В. Грицько, В. Котубей, О. Комар, О. Базелюка, О. Іваницького, К. Форрай (K. Forray), А. Чізмадія (A. Csizmadia), В. Міклосі (V. Miklósi), Дж. Келлемана (J. Kelleman), М. Лешковської (M. Leshkowska), Є. Єжевської (J. Jezewska), Є. Перчала (J. Pierzchala), М. Кошарської (M. Koszarska) та ін.

Загальний висновок статті полягає в тому, що на основі проведеного аналізу базових понять дослідження у Республіці Польща, Угорщині і Україні, ми дійшли висновку, що у науковій літературі проблема базових понять цифровізації освіти та підготовки вчителів висвітлена досить фрагментарно. У зв'язку з цим, виникає потреба у проведенні більш ґрунтовного дослідження педагогічного явища «базових понять цифровізації освіти та професійної підготовки вчителів», зведення окремих теоретичних положень та узагальнення їх до єдиної системи, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та підготовці учнів до життя в цифровому світі. Подальше використання цих кращих практик може сприяти покращенню професійної підготовки вчителів у всіх трьох країнах.

Ключові слова: цифровізація, підготовка вчителів, освітнє середовище, цифрові технології, базові поняття, кращі практики, Республіка Польща, Угорщина, Україна.

Постановка проблеми. У сучасному світі, який змінюється зі швидкістю світла, професійна підготовка вчителів вимагає застосування новітніх підходів та інноваційних технологій, де одним із найбільш актуальних напрямків є цифровізація професійної підготовки вчителів. Республіка Польща, Угорщина і Україна вже реалізують кроки у даному напрямку, адаптуючи свої освітні системи до викликів сучасності, де цифрові технології стають необхідним інструментом для підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі, яке стає все більш інформаційно насиченим та комп'ютеризованим. Проте, успіх цифрової трансформації професійної підготовки вчителів залежить не тільки від наявності технічної бази, але і від якості підготовки вчителів до використання цих технологій. Тому важливим є вивчення досвіду Республіки Польща, Угорщини і України щодо впровадження

цифрових технологій у професійну підготовку вчителів, виявлення найбільш ефективних підходів та розробка пропозицій щодо покращення цього процесу.

В умовах інтенсивного розвитку глобального інформаційного простору, педагоги зобов'язані володіти відповідними цифровими навичками, які надають їм змогу результативно здійснювати професійну діяльність у віртуальному діловому та освітньому середовищі [8, с. 28]. Сучасні цифрові технології пропонують величезний потенціал для трансформації навчання вчителів і забезпечення їхнього професійного розвитку впродовж усієї професійної діяльності [24, 42].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Значний інтерес викликають наукові дослідження вчених, які частково висвітлюють окремі аспекти зазначеної теми, зокрема це – С. Толочко, В. Гужва, В. Грицько, В. Котубей, О. Комар, О. Базелюк,

О. Іваницький, К. Форрай (K. Forray), А. Чізмадія (A. Csizmadia), В. Міклосі (V. Miklósi), Дж. Келлеман (J. Kelleman), М. Лешковська (M. Leshkowska), Є. Єжевська (J. Jezewska), Є. Перчала (J. Pierzchala), М. Кошарська (M. Koszarska) та ін.

На підставі ретельного аналізу наукової літератури встановлено, що вже накопичено значний досвід, пов'язаний з розглядом зазначеної проблеми. Однак цілісне осмислення базових понять цифровізації освіти та підготовки учителів в Республіці Польща, Угорщині і Україні ще не було здійснене належним чином.

Мета статті. Метою статті є розкрити базові поняття цифровізації освіти та підготовки вчителів у зазначених країнах, визначити кращі практики та використовувати їх для покращення професійної підготовки вчителів. Аналізуючи досвід Польщі, Угорщини і України, виявити успішні стратегії та інноваційні підходи, які сприяють ефективній інтеграції цифрових технологій у підготовку вчителів. Дослідження базових понять цифровізації освіти та підготовки вчителів у зазначених країнах допоможе зрозуміти, які аспекти цифрової трансформації вже успішно впроваджуються, а також виявити потенційні області для подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пандемія COVID-19 та військова агресія Росії на території України викликали зміни в освітньому процесі закладів освіти, що сприяло прискоренню впровадження передових інформаційних технологій у сфері освіти. Питання цифровізації в закладах освіти взаємопов'язані з конкурентоспроможністю національних економічних систем, оскільки через хронічне відставання у застосуванні цифрових ресурсів закладами освіти, як наслідок відбувається втрата ринкових позицій і привабливості системи освіти. Оскільки асиметрія у застосуванні цифрових технологій закладами освіти різних країн, ставить в залежність певні держави від більш розвинених в цифровому відношенні країн, що так само спричиняє відставання слаборозвинених країн в даному відношенні в розвитку національних систем освіти.

На сьогоднішній день спостерігається збільшення значення знань, науки та людського капіталу в організації сучасних виробничих процесів та надання послуг у світовій економіці. Цим тенденціям сприяють наступні чинники, насамперед, глобалізація та цифровізація, де остання сприяє наближенню взаємозв'язку сфери науки, освіти, виробництва та ринку, а глобалізація стирає межі національних економік [15].

Експоненціальне зростання таких цифрових технологій, як штучний інтелект, передова робототехніка, 3D-друк, нанотехнології, тощо зробили цифрові підключення все більш характерною ознакою цифровізації. Цьому процесу сприяє

інтенсивне проникнення на ринок ключових цифрових технологій, таких як хмарні обчислення, електронні пристрої, інструменти та ресурси, які формують основу цифровізації.

Поняття «цифровізація» є більш ширшим, ніж просто приналежність до ІКТ сектору, однак більш конкретним, ніж «вся діяльність, яка взаємопов'язана з цифровими даними». Під поняттям «цифровізація» розуміють процес застосування цифрових технологій для видозміни бізнес-моделі, що так само сприяє залученню нових доходів та цінних творчих можливостей [15]. Міністерство освіти та науки України (далі – МОН України) відзначає «цифровізацію» як процес впровадження цифрових технологій у всі сфери життя, насамперед, від предметів побуту до виробничих засобів, від кооперації між людьми до промислових виробництв, тощо [13].

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. під поняттям «цифровізація» розуміють насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що так само фактично уможливує інтегральну взаємодію фізичного та віртуального, тобто формує кіберфізичний простір [9].

Цифрова трансформація сприяє перетворенню традиційних методів управління освітнім процесом, зміні освітніх можливостей та впровадженню нових технологій у навчальному процесі як всередині, так і між закладами освіти. Цифрова трансформація сприяє спеціалізації освітніх процесів, спрощуючи фрагментацію завдань і забезпечуючи ефективний протік освітнього ланцюжка.

Цифровізація закладів освіти відзначалася як актуальна й обов'язкова вимога в умовах пандемії COVID-19. Цифровізація освітнього процесу є актуальною під час воєнного стану на території України як один із безпрецедентних заходів безпеки. Під цифровізацією освіти розуміють процес організації та реалізації освітнього процесу на основі використання цифрових технологій та мережі Інтернет [11, с. 29].

За останній період часу цифровізація повністю видозмінила традиційну систему освіти на змішану, якій притаманні нові характерні риси. Під цифровою освітою розуміємо цілеспрямовану пізнавальну діяльність індивіда з метою одержання знань, формування диференційованих навичок та умінь, а також забезпечення їхнього професійного зростання та вдосконалення протягом життя на основі застосування цифрових технологій, електронних пристроїв, інструментів та ресурсів, функціональні можливості яких надають можливість застосовувати Веб-портал цифрової освіти [7]. На рисунку 1.1 відображено основні напрями цифровізації освіти.

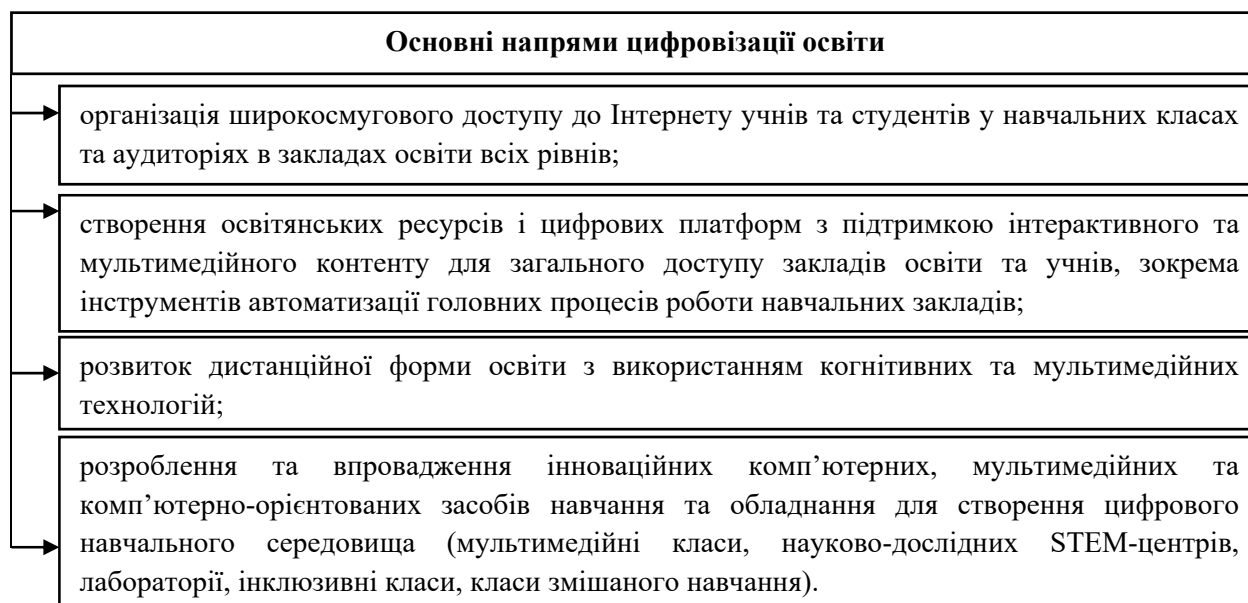


Рис. 1.1. Основні напрями цифровізації освіти

Джерело: сформовано автором на основі праці: [5].

В українському освітньому просторі під цифровою освітою розуміють:

– сучасну парадигму цифровізації, в основі якої лежить формування цифрової культури, цифрової свідомості, цифрової людини, цифрових стратегій освіти та організацій, у яких зобов'язані домінувати культурна цілість, консолідованість, систематизованість, культурна константність у ракурсах-проекціях мультифункцій цілісності соціокультурних цифрових феноменів [2, с. 122].

В. Гужва цифровізацію вищої освіти характеризує як створення єдиного інтерактивного інформаційного простору закладів вищої освіти [3].

О. Комар під поняттям «професійної підготовки вчителя» розуміє процес оволодіння у педагогічному закладі освіти професійними компетентностями, загальнонауковими і спеціальними знаннями й уміннями для успішної фахової діяльності [10, с. 115]. Н. Нічкало під даним поняттям розуміє підготовку, яка повинна орієнтуватися на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості, та сформувати покоління, яке навчатиметься впродовж життя, розвиватиме цінності громадянського суспільства, сприятиме консолідації української нації та її інтеграції з європейським і світовим освітнім простором [6, с. 17]. Л. Хомич під «професійною підготовкою вчителя» розуміє систему загальнопрофесійної підготовки, що функціонує за світоглядно-культурологічним, психолого-педагогічним і фахово-методичним напрямами, де у цій системі кожна освітня дисципліна відзначається, як засіб загального розвитку майбутніх вчителів та базою їхньої подальшої професійної діяльності [12, с. 41].

Цифрові компетентності є стратегічними інструментами, які закріплені за допомогою визна-

чень, що використовуються у політичних звітах, і орієнтовані на використання технологій у професійних та цілеспрямованих задачах у різних контекстах [1, с. 37]. Цифрові компетентності вчителя визначаються з точки зору професійного їх розвитку, враховуючи концепції мотивації педагога та його здатності використовувати ІКТ для розвитку і поглиблення знань і розуміння у здобувачів освіти. Під цифровою компетентністю вчителя Іваницький О. І. розуміє його здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати в освітньому процесі здобувачів освіти, розширюючи можливості учнів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності [15, с. 30].

Цифровізація професійної підготовки визначається процесом впровадження цифрових технологій, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронних освітніх матеріалів, віртуального навчання, електронних платформ, електронних ресурсів та інновацій у професійну освіту з метою підвищення ефективності навчання та підготовки кваліфікованих фахівців [4, с. 31].

Зауважуємо, що цифрова освіта, цифровізація, професійна підготовка, цифрова компетентність вчителя, цифровізація професійної підготовки та інші поняття, які пов'язані з використанням цифрових технологій в навчанні та професійній підготовці, активно досліджуються угорськими науковцями. Під цифровою освітою науковці розуміють:

– процес, у якому інформаційно-комунікаційні технології використовуються для доповнення традиційних форм освіти новими методами, стратегіями, інструментами та змістом [17, с. 163];

– освіта, яка використовує цифрові технології як засіб навчання та освітньої діяльності, і пов'язана з розвитком інтернету та ІКТ та виступають необхідною умовою для розвитку громадянського суспільства [20, с. 344].

Під цифровізацією розуміють процес перетворення аналогових форматів на цифрові, а також процес модернізації усіх сфер життя, включаючи освіту та професійну підготовку [28, с. 601]. Професійна підготовка у наукових працях угорських дослідників визначається як сукупність всіх програм вищої освіти, по завершенню яких випускники педагогічних закладів освіти мають право працювати вчителями [28, с. 602]; процес, під час якого заклад освіти веде підготовку здобувачів освіти з метою формування необхідних компетенцій для виконання певних професійних завдань [22, с. 94; 20, с. 183].

Цифрова компетентність вчителя визначається як здатність особистості використовувати інформаційно-комунікаційні технології, ефективно інтегрувати їх у повсякденне життя на роботі та у вільний час, а також включає такі базові навички, як пошук, обробка та оцінка інформації, цифровий зв'язок, створення контенту, захист і безпека даних, керування пристроями. Келлемен Ю. під цифровою компетентністю вчителя розуміє здатність вчителя ефективно використовувати цифрові технології у навчанні та управлінні освітнім процесом, а знання та вміння для використання ІКТ в професійній діяльності [22, с. 99; 20, с. 184].

Цифровізація професійної підготовки визначається як комплексний процес використання цифрових технологій та інструментів для модернізації та оптимізації процесів професійної підготовки, що сприяє підвищенню якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців [18, с. 191; 22, с. 305]; процес розвитку цифрової компетентності вчителів та підготовки їх до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [14, с. 46]. У процесі цифровізації професійної підготовки особлива увага приділяється створенню інтерактивних освітніх середовищ, використанню цифрових методик та педагогічних технологій, формуванню цифрової компетентності вчителів та здобувачів освіти, а також розвитку мережевої співпраці між учасниками освітнього процесу.

Освіта та професійна підготовка зазнали значних змін з появою цифрових технологій, тому польські науковці в академічному середовищі використовують такі терміни, як «cyfrowa edukacja» (цифрова освіта), «cyfryzacja» (цифровізація), «przygotowanie zawodowe» (професійна підготовка), «kompetencje cyfrowe nauczyciela» (цифрова компетентність вчителя), «cyfryzacja przygotowania zawodowego» (цифровізація професійної підготовки). Деякі з найбільш відомих

науковців у сфері педагогіки трактують ці поняття наступним чином:

1. «Цифрова освіта» визначається як освітній процес та виховання, що базується на використанні цифрових технологій та інструментів і передбачає розвиток цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; процес розвитку цифрових компетенцій у здобувачів освіти та педагогічне використання цифрових технологій для трансформації та вдосконалення освітнього процесу [16, с. 55].

2. «Цифровізація» полягає в застосуванні цифрових інструментів для поліпшення якості навчання та розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти та вчителів [19, с. 28].

3. «Професійна підготовка» за поглядами польських науковців, зокрема М. Шульце та Я. Чахора, охоплює процес підготовки фахівців у різних галузях знань та включає не тільки набуття теоретичних знань, але й практичних навичок та цифрових компетентностей [27, с. 67].

4. «Цифрова компетентність вчителя» визначається як вміння та знання вчителя щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі та здатність їх ефективно використовувати для досягнення освітніх цілей та для взаємодії з учнями та підвищення якості навчання [21, с. 225].

5. «Цифровізація професійної підготовки» виступає процесом впровадження цифрових технологій у підготовку фахівців з різних галузей та передбачає застосування цифрових технологій для поліпшення якості навчання та забезпечення відповідності освітніх програм вимогам сучасності [26, с. 69].

Під цифровою трансформацією освіти та науки МОН України визначає комплексну діяльність над побудовою екосистеми цифрових рішень у цьому секторі, включно з формуванням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням потрібної цифрової інфраструктури закладів освіти, сприяння процесу підвищення рівня цифрової компетентності як вчителів, так і здобувачів освіти, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією процесу збору і аналізу цифрових даних [13].

Процес цифровізації освіти, значною мірою, стосується професійної діяльності вчителя, котрий не лише сам зобов'язаний опанувати новітні цифрові технології, а в першу чергу, повинен долучити здобувачів освіти до їх результативного застосування, а також передбачити ризики цифрового освітнього простору. У зв'язку з цим, професійна підготовка вчителя в умовах цифровізації освіти повинна сприяти формуванню у нього цифрової компетентності та грамотності [2, с. 125].

Висновки і пропозиції. Таким чином, на основі проведеного аналізу базових понять дослі-

дження у Республіці Польща, Угорщині і Україні, ми дійшли висновку, що у науковій літературі проблема базових понять цифровізації освіти та підготовки вчителів висвітлена досить фрагментарно. У зв'язку з цим, виникає потреба у проведенні більш ґрунтовного дослідження педагогічного явища «базових понять цифровізації освіти та професійної підготовки вчителів», зведення окремих теоретичних положень та узагальнення їх до єдиної системи, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та підготовці учнів до життя в цифровому світі. Подальше використання цих кращих практик може сприяти покращенню професійної підготовки вчителів у всіх трьох країнах. Це може включати розробку актуальних курсів та програм, які надають вчителям необхідні навички цифрової грамотності, використання сучасних технологій у навчальному процесі, а також навчання вчителів методам ефективного використання цифрових ресурсів та інструментів, що заслуговує на дослідницьку увагу в руслі практичного використання.

Список використаної літератури:

1. Базелюк О. Особливості цифровізації вищої освіти в сучасних умовах. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Вип. 2. С. 37–43.
2. Грицько В. В., Котубей В. Ф. Цифровізація професійної підготовки майбутніх учителів: специфіка протікання та особливості сприйняття студентами. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 121–126. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/38/26.pdf> (дата звернення 20.02.2023).
3. Гужва В. М. Цифрова трансформація університетів. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. Вип. 21. С. 597–604. URL: <http://srd.pgasa.dp.ua:8080/handle/123456789/2448> (дата звернення 20.02.2023).
4. Іваницький О. І. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2020. Вип. 185. С. 29–33.
5. Міністерство цифрової трансформації України. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. *Дія. Цифрова освіта*. 2022. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf (дата звернення 20.02.2023).
6. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2011. № 1 (33). С. 16–21.
7. Положення про Єдиний державний веб-портал цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта»: Постанова КМУ від 10 березня 2021 р. № 184. / Відомості ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/184-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 20.02.2023).
8. Прийдак Т. Б., Яловега Л. В., Лега О. В., Мисник Т. Г., Зоря С. П. Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 73. №5. С. 28–47.
9. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24.12.2018 № 67-р. / Відомості ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення 20.02.2023).
10. Професійна підготовка вчителя початкової школи: формування патріотичних цінностей : метод. посіб. / [Волошина Г. П. та ін. ; за ред. О. А. Комар] ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Ін-т розвитку дитини, Каф. фах. методик та інновац. технологій у початк. шк., Лаб. «Проблеми сіл. початк. шк.». Умань : Жовтий О. О., 2012. 243 с.
11. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник*. 2021. № 13 (169). С. 28–35.
12. Хомич Л. О. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів у країнах заходу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки*. 2011. №1 (32). С. 41–42.
13. Цифрова трансформація освіти і науки. Міністерство освіти і науки України. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/pidtrimka-osviti-i-nauki-ukrayini-pid-chas-vijni/zasidannya-srg-osvita-i-nauka-pid-chas-vijni/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki> (дата звернення 20.02.2023).
14. Bátorfi R., Keszey T. Tanárok digitális kompetenciái és azok fejlesztése az iskolai digitális kultúra erősítése érdekében. *Iskolakultúra*. 2020. Vol. 30(9). P. 45–57.
15. Digital McKinsey. The rise of Digital Challengers. How digitization can become the next growth engine for Central and Eastern Europe. 2018. URL: <https://digitalchallengers.mckinsey.com/> (дата звернення 20.02.2023).
16. Cyrklaff-Gorczyca M. Edukacja cyfrowa osób starszych jako profilaktyka osamotnienia w dobie pandemii COVID-19. *Spółczesność. Edukacja. Język*. 2021. T. 14/2. P. 55–66. DOI: [https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.2\(5\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.2(5)).

17. Forray K., Csizmadia A. A Digitális Kompetencia Modell keretei. *Magyar Pedagógia*. 2019. Vol. 119 (2). P. 163–189.
18. Győző L. Digitális kompetencia és digitális pedagógia a tanárképzésben. *Educatio*. 2018. Vol. 27 (2). P. 191–204.
19. Holovchak I. Digital transformation of vocational education and training in Poland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2018. Vol. 20 (2). P. 27–34.
20. Kononenko M. Digitális kompetencia és számítógépes gondolkodás az iskolában. *Magyar Pedagógia*. 2019. Vol. 119 (3). P. 343–359.
21. Leshkowska M., Jezewska J. The Role of ICT Competence in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 43 (2). P. 224–239.
22. Miklósi V., Kelleman J. Digital competences of teachers in Hungary. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2017. Vol. 19 (2). P. 94–107.
23. Miklósi V., Kelleman J. Digital competences and professional development in teacher education in Hungary. Handbook on digital learning for K-12 schools / A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Eds.). 2020. P. 183–200.
24. Minea-Pic A. Innovating teachers' professional learning through digital technologies. *OECD Education Working Paper No. 237*. EDU/WKP(2020)25. 2020. P. 42.
25. Molnár G. Digitális tananyagfejlesztés a köznevelésben: módszertani kihívások és megoldások. *Magyar Pedagógia*. 2019. Vol. 119 (3). P. 305–322.
26. Pierzchala J., Koszarska M. Digital competencies and training needs of teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020. Vol. 15 (16). P. 68–81.
27. Schulz M., Czachor J. Digital competencies of academic teachers in the age of industry 4.0 in Poland. *Journal of Education Culture and Society*. 2020. Vol. 11 (2). P. 67–81.
28. Takács T. A digitális kompetenciák szerepe az oktatásban és az ezekre való felkészítés a tanárképzésben. *Educatio. Kulcsszavak: digitalizáció, pedagógiai kultúra*. 2020. Vol. 29 (4). P. 599–612.

Stoyka O. Basic concepts of the digitalization of education and teacher training in the Republic of Poland, Hungary and Ukraine

The article analyzes the basic concepts of educational digitalization and teacher training in the Republic of Poland, Hungary and Ukraine. Attention is drawn to the necessity of applying modern approaches and innovative technologies in the professional training of teachers, as the educational process is rapidly changing in the contemporary information environment. The aim of the article is to disclose the basic concepts of educational digitalization and teacher training in the mentioned countries, identify best practices, and propose suggestions for improving the professional training of teachers. Researching the basic concepts of educational digitalization and teacher training in these countries will help understand which aspects of digital transformation have already been successfully implemented and identify potential areas for further development. The research is based on the works of domestic and foreign researchers, namely S. Tolochko, V. Huzhva, V. Hrytsko, V. Kotubey, O. Komar, O. Bazelyuk, O. Ivanitsky, K. Forray, A. Csizmadia, V. Miklósi, J. Kelleman, M. Leshkowska, J. Jezewska, J. Pierzchala, M. Koszarska, and others.

The general conclusion of the article is that based on the analysis of the basic concepts of research in Poland, Hungary and Ukraine, it can be concluded that the problem of basic concepts of educational digitalization and teacher training is covered quite fragmentarily in the scientific literature. Therefore, there is a need for a more comprehensive study of the pedagogical phenomenon of «basic concepts of educational digitalization and teacher professional training» consolidation of individual theoretical provisions, and their generalization into a unified system, which will contribute to improving the quality of the educational process and preparing students for life in the digital world. Further implementation of these best practices can contribute to the improvement of teacher professional training in all three countries.

Key words: digitalization, teacher training, educational environment, digital technologies, basic concepts, best practices, Republic of Poland, Hungary, Ukraine.

UDK 373.3.091.398:[37.015.31:159.954.4]
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.3>

L. O. Sushchenko

Doctor of Pedagogy Sciences, Professor,
Head of the Department of Pre-school and Primary School Education,
Zaporizhzhia National University

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE IN AN AFTER-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The research determines and characterizes content and features of pedagogical support for the development of creativity of students of primary school age in an after-school educational institution. It is emphasized that the priority vector of modern education system is comprehensive development of a person as an individual and the highest value of society, their talents, intellectual, creative and physical abilities, the formation of values that are necessary for the successful self-realization.

In the research is emphasized that the responsibilities for the implementation of the specified public demand is also entrusted to after-school educational institutions, that meet the needs of children in creative self-realization and intellectual, spiritual and physical development, preparation for the active professional and social activity, creates conditions for social protection and organization of meaningful leisure according to abilities. So, an after-school institution plays role of the epicenter of development of intellectual abilities, rational thinking, creative students, and stimulation of their searching activity, which is aimed to education of a comprehensive developed creative individual in after-school educational process.

Content of such activity is based on the individual interests and needs of a child, that is why educational process involves the implementation of child-centered approach on the principles of humanization of educational process (concentration of attention on a child as the highest value, taking into account their age and individual features and abilities); cultural conformity (moral culture is a source of self-development of a child, is a condition of appropriation of general cultural heritage when education is carried out as a cultural process aimed at forming of the basis of culture of an individual), subject-subject interaction (participants of educational process are equal in the interaction, take into account thoughts of their partners, recognize the right to distinguish them from their own, coordinate their positions); integrity (educational process is organized as a holistic pedagogical process, is aimed to harmonic and comprehensive development of an individual, covers all spheres of children's life).

According to our conception, pedagogical support for the development of creativity of students of primary school age in an after-school educational institution is a complex system of events of organization of after-school educational process and development of a child, which is aimed to the stimulation of creative activity, ensuring its needs for creative self-realization and intellectual, spiritual and physical development, creating conditions for social protection and organization of meaningful leisure according to abilities of every individual.

Key words: *pedagogical support, personally-oriented educational process, creativity, students of primary school age, after-school educational institution.*

Problem statement. Ukrainian education, in fact, like all European education, is now in the plane of large-scale changes caused by the challenges of today's turbulent world. The problems of development and modernization of education are deeply discussed in modern domestic and scientific literature.

The priority vector of the modern education system is comprehensive development of a person as an individual and the highest value of society, their talents, intellectual, creative and physical abilities, formation of necessary values for successful self-realization of competences.

It is obvious that the responsibilities for the implementation of the specified public demand is also entrusted to after-school educational institutions, that meet the needs of children in creative self-realization and intellectual, spiritual and physical development,

preparation for the active professional and social activity, creates conditions for social protection and organization of meaningful leisure according to abilities.

Analysis of the latest researches and publications. Fundamental basis of the research are works in which the history of the formation and development of after-school education is presented (V. Bereka, N. Kharinko, T. Tsvirova); theoretical and methodological basis of development of after-school education (O. Bykovska, V. Verbytskyi, G. Pustosvit, T. Sushchenko); formation of creative abilities of children in the process of experimental activity in The Junior Academy of Sciences of Ukraine (L. Kovbasenko, L. Tykhenko); management in the field of after-school education (R. Naumenko); development of creative individual in an after-school

educational institution (L. Litvinova, O. Raskazova, T. Tsvirova, L. Yakymenko) etc.

Analysis of scientific and methodological works on various aspects of the studied problem shows that in the modern science and practice only some aspects are presented.

The purpose of the article is to reveal the features of pedagogical support of development of creativity of students of primary school age in an after-school educational institution.

Presentation of the main material. Changing the educational paradigm in conditions of today's realities primarily require meeting the needs of children.

As a result, the importance of various types of non-formal education of applicants is growing. One of these types is after-school education, which is designed to contribute to the formation of a comprehensively developed personality of the child, their creative expression.

In solving these problems, the leading place belongs to after-school educational institutions, which are designed to respond quickly to rapid changes in society, give children the opportunity to go beyond the usual in life, culture, nature, science, and economics in order to fully realize their art potential in the future in the field which is natural for them.

To this end, more than 1350 after-school educational institutions operate in the education system of Ukraine, in which more than 1 million 200 children study, which is 41,5% of school age children, the network of institutions of a new type is expanding, in addition to after-school educational institutions, operate: other educational institutions as centers of after-school education, which include: general secondary educational institutions, regardless of subordination, types and forms of ownership, including schools of social rehabilitation, interschool educational and production institutions, institutions of professional and professional pre-higher education, extracurricular clubs, cultural, educational, sports and recreational, scientific associations on the basis of general secondary educational institutions, interschool educational and production institutions, institutions of professional and professional pre-higher education; clubs and associations at the place of residence regardless of subordination, types and forms of ownership; cultural and educational, sports and recreational, and other educational institutions; funds, associations whose activities are related to the functioning of after-school education.

As a result, the importance of after-school education for the individual and society is growing, therefore, the main purpose of after-school education is to solve individual, social and cultural, educational needs of children and youth, which are constantly changing these days.

An important feature of innovation processes that cover all areas of activities of after-school educational

institutions are based on the principles of child-centeredness, humane attitude towards every child, voluntary participation, development of the motivational sphere of the individual, which is able to realize creativity, creative abilities, inclinations, develop talent, their potential abilities.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, it has been found that the concept of «creativity» according to the main concept is considered from different positions, in particular, as: ability that reflects the deep ability of people to create original values, make non-standard decisions (V. Moliako); fundament of creative personality (S. Sysoieva); intellectual activity of a personality (D. Bohoiavlenska); stage of inspired creativity, the process of detailing a creative product and giving it a subject from (A. Maslou); the process of reconstructing elements in new combinations that meet utility requirements (S. Mednick); the ability to bring something new to the experience (F. Barron).

We have established that the semantic core of creativity of the individual from creative abilities, which are a special kind of general abilities and are expressed in the ability of a person to generate unusual ideas, original solutions, deviate from traditional thinking schemes (Y. Ilin); implementation of successful creative activity, directing all efforts to optimize the pedagogical process, finding an unlimited number of solutions of problems (I. Polyakova); the ability to generate a large number of ideas, the ability to respond to stimuli outside the box (J. Guilford); originality, consistency, validity (F. Barron); sensitivity to problems, lack of knowledge, their disharmony, inconsistency, fixation of these problems, search for their solutions, hypothesis, checking and formulating the results of solving the problem (E. Torrance); inspiration (V. Romenets); possession of creativity techniques (G. Terekhova, T. Sydorчук); combination of multidimensional and multi-level structure of different personality traits: motivation, self-esteem and level of claims, cultural and moral development, tolerance (A. Sylversan, N. Abolina) etc.

So, creativity is a personal trait. We identify creativity with the realization of a person's own individuality, so the creative process is a manifestation of this individuality. The characteristics of creativity are procedural, since they do not imply the availability of a material or ideal product. Creativity is revealed in the process of subject-subject interaction and is always addressed to another person and acts as a powerful factor in personal development and determines its willingness to change, abandon stereotypes, at the same time, creativity is to one degree or another inherent in each person can develop.

As a result of generalization of existing approaches to category interpretation «creativity» is appropriate to understand it as some hypothetical ability to creating something completely new, which is rooted the

unconscious processes, can manifest itself in any sphere of human activity and be described in terms of non-standard, flexibility, spontaneity.

According to our theory, the development of creativity of students of primary school age in the after-school educational process is a psychological and pedagogical process of combination of creative motivation, creative cognitive processes, activity and personal components of the personality of a younger student that are able to ensure the activity and effectiveness of the creative process of educational activities in the after-school educational institution.

Thus, T. Sushchenko considers after-school education as a special field of pedagogy, designed to determine the patterns of formation of a harmoniously developed personality by means of extracurricular work that will be ahead of the changes taking place in society; the focus of extracurricular pedagogy is the personality of the child, their needs and interests, not the subject, not the content and not the method, that is how it differs significantly from school pedagogy. And adds: «The sooner and more often children are involved in practical creative activities that interest and excite them, the sooner their natural desire for activity and knowledge is revealed, the deeper they understand life, the spiritual meaning of future work that leads to a more conscious manifestation of an active attitude to the improvement of the world around us» [1].

According to A. Boyko, the use of art pedagogical technologies in the educational process of after-school educational institutions will allow the teacher realize the main task of after-school education development of creativity as an ability to creativity and the need for creative self-expression; ... this will contribute to the formation of a positive «self-conception» of a younger student based on self-knowledge and self-perception, effective assimilation of socially acceptable patterns of behavior and communication, skills of emotional self-regulation, etc. [2, p. 44–45].

Really, the optimality of pedagogical influence of after-school educational institutions of any profile on the comprehensive development of children is ensured through mutual spiritual enrichment of teachers and children, creation of a psychologically favorable climate, a high level of dialogic culture and intellectual co-creation. Hence our most important conceptual position: providing every child in Ukraine with equal rights to additional education and comprehensive development, at their request, we consider the most important mechanism of humanization of education and realization of personal approach to education.

For the effective development of creative abilities of children of primary school age in an after-school educational institution, it is necessary to create comfortable pedagogical and organizational conditions, in particular: ensuring a personally-oriented approach,

the principle of child-centeredness in the organization of meaningful leisure; material and technical base; qualified teaching staff, creating an environment of cooperation, co-creation between all participants in the educational process; implementation of in-depth individualization of the educational process; partnership interaction between all participants of the educational space; pedagogical support, patronage of self-expression, self-development of the creative personality of a child of primary school age [3].

Therefore, pedagogy that reveals the potential of the child, stimulates the development of their creative abilities, interests, aspirations, beliefs is needed.

Extracurricular pedagogy should be based on a deep knowledge of children's interests and needs, the development of which is based on the laws of creativity, which implies: involvement of children in real co-creation, intellectual dialogue; harmonization of communication, success, the ability to feel free in case of failure, even to have the right to fail.

The peculiarity of leisure influence on the development of personality is that the child here does not reproduce what they learn, – they do not work for grades. Because of their uniqueness and originality, students, together with the teacher, develop the acquired knowledge and social experience, complement it and improves it. This is the law of creative behavior, which denies the functional approach to the child, fragmentation, intellectual overload.

Co-creation is based on the principles of spiritual unity of the individual and the team, community, children's attraction to creativity, love for business; on free will and imagination, independence of thought; on the approval and implementation in practice of ideas that come from each child (children's developments and inventions are an important element of after-school education).

At the same time, our study of the consequences of student's creative work in after-school educational institutions shows that their creative activity has a number of features. Firstly, with a few exceptions, students create new products that have no social significance, that is, they create something new for themselves, meanwhile, society already knows this new. Consequently, such a new one is subjective in nature. However, from the point of view of psychology, the work of students does not lose its creative character, since in its process they make discoveries for themselves. For the development of students' abilities, for teaching their creativity the nature of novelty (objective or subjective) does not matter.

Secondly, the educational nature of creativity highlights not the results of creative activity, but preparation for it in the future in production conditions. The main source of students' creative activity should be the experience accumulated in this area and transmitted in an accessible form in the learning

process. Thirdly, the creative activity of students is marked by a lower level of independence.

The content of such activities is based on personal interests and needs of a child, therefore, the educational process involves the implementation of child-centered approach on the principles of humanization of the educational process (focusing on the child as the highest value, taking into account their age and individual characteristics and capabilities); cultural conformity (moral culture is the source of the child's personal development, the condition for appropriating general cultural heritage, when education is carried out as a cultural process aimed at forming the basis of the culture of the individual); subject-subject interaction (participants of educational process are equal in the interaction, take into account thoughts of their partners, recognize the right to distinguish them from their own, coordinate their positions); integrity (educational process is organized as a holistic pedagogical process, is aimed to harmonic and comprehensive development of an individual, covers all spheres of children's life).

From the above mentioned features of creative activity it is clear that it is possible only with systematic and purposeful pedagogical leadership, and in order for it to reach the goal, certain conditions are needed.

According to our concept, pedagogical support for the development of creativity in students of primary school age in an after-school educational institution is a complex system of measures for the organization of after-school educational process and child development, aimed at stimulating creative activity, ensuring its needs for creative self-realization and intellectual, spiritual and physical development, creating conditions for social protection and organization of meaningful leisure in accordance with the abilities of each person.

Carrying out certain types of intellectual work, the child chooses different tasks with different purposes. So, in activities, students master training exercises in order to master some skill, to master one or another rule; in creative – solve search and creative tasks in order to expand abilities. Therefore, if in the process of learning activities a general ability to learn is formed, within the creative process a general ability to search and find new solutions is created, unusual ways to achieve the desired result, new approaches to considering the proposed situation, that is, the creative abilities of younger schoolchildren develop.

The personality of the teacher and the personality of the student of an after-school institution act as equal participants in the educational process with equal responsibility for the final result of their cooperation and co-creation. We proceeded from the assumption that full-fledged harmonious education should not be associated with the level of formation of individual diverse abilities of a child, but with the fullness of development of all aspects of life and life creativity of

the individual, guided by the fact that a person must be ready for all spheres of life: spiritual, family and household, labor, social, cultural and aesthetic, etc.

Therefore, taking into account these provisions, it is advisable to determine the forces that determine the effective process of harmonious development of children of primary school age according to their age and individual features. First of all, it is the creation of a creative environment which is optimal for subject-subject interaction; awakening a sense of success (self-importance) as an indicator of a creative personality; the ability of the teacher to captivate students with a model of extraordinary performance of educational tasks, to convince them; daily fill their hearts with the desire to create, in the end, to form a deep awareness by younger students of a sense of satisfaction with the knowledge gained and results of their work.

Our research has shown that the educational potential of after-school educational institutions under certain pedagogical conditions can guarantee the harmonious development of personality, maximize the free choice of activities for the satisfaction and self-development of diverse interests and abilities, full creative expression and personal self-improvement. Harmonization of the extracurricular pedagogical process implies comprehensive development as the formation of the ideological, spiritual and moral positions of the individual on the basis of socialization and the transformation of social values into its own, harmonious combination of national and cultural identity with universal culture.

So, we can conclude: in the after-school educational process, positive emotional development of the individual most actively contributes to the comprehensive development of the child. However, it was revealed that under any conditions there is no direct connection between the intellectual, volitional and emotional spheres. Even elementary empirical observations show that a high level of creativity is realized not only at the volitional level.

Therefore, the organization of a personally oriented after-school pedagogical process according to our conceptual approach should be carried out in several directions.

1. This is the creation of an extensive system of creative self-expression, maximum conditions for the purposeful development of creative capabilities of primary school age students which implies, first of all, the removal of barriers that hinder the intellectual initiative of the child, their creative self-expression. In such pedagogical process, the productive activity of children necessarily includes elements of creativity.

2. The teacher in the personally-oriented extracurricular pedagogical process does not act according to the program, but according to the child, their mood and internal state, creating conditions for full disclosure and self-development of internal forces and abilities of children.

3. This is a process in which the activity of a teacher is organically combined with activities of children in a single active cognitive process in conditions of cooperation and spiritual interaction.

4. The basis of the integrity of the pedagogical process is the life of a child, developing in various forms in full accordance with the formation of all their vitality.

Conclusions. Consequently, in modern conditions, the creative activity of students of primary school age in after-school educational institutions is becoming important both for the development of the individual and for society in general.

Establishing themselves as a full-fledged link in a chain of continuous educational process, after-school institutions provide children with wide and unconventional opportunities to improve the meaningfulness of their lives, intensive formation of such important qualities as: positive attitude to one's own life and self-realization as a person in favorite activities, which corresponds to natural data, the capacity for continuous spiritual and creative self-improvement, social responsibility which is

manifested in caring for the welfare and well-being of close and distant people, the nature of the native land. All this gives grounds to assert that after-school institutions in the general system of continuing education and upbringing perform not an additional, but (under certain conditions) proactive function.

References:

1. Sushchenko T. I. After-school pedagogy: theory, history, practice: scientific and methodological manual. The National Academy of Sciences of Ukraine, National Center «The Junior Academy of Sciences of Ukraine», Classic Private University. Kyiv : Praimdruk, 2011. 298 p.
2. Boyko A. E. The content and technology of after-school education for students of primary school age : methodological recommendations. Kropyvnytskyi : Imex-LTD, 2020. 102 p.
3. Bilenkova L. M., Kostashchuk O. Development of creative abilities of children of primary school age in the camp with a day stay. *Scientific Journal «Virtus»*. 2021. № 52. P. 72–74.

Сущенко Л. О. Педагогічний супровід розвитку креативності у вихованців молодшого шкільного віку у закладі позашкільної освіти

У дослідженні визначено й охарактеризовано зміст та особливості педагогічного супроводу розвитку креативності у вихованців молодшого шкільного віку в закладі позашкільної освіти. Акцентовано на тому, що пріоритетним вектором сучасної системи освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації.

У статті наголошено на тому, що обов'язки з виконання зазначеного суспільного запиту покладено і на заклади позашкільної освіти, які забезпечують потреби дітей у творчій самореалізації та інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створюючи умови для соціального захисту й організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей. Тобто, заклад позашкільної освіти виступає епіцентром розвитку інтелектуальних здібностей, раціонального мислення, креативності вихованців, стимулювання їхньої пошуково-дослідницької діяльності, діяльність якого спрямована на виховання всебічно розвиненої творчої особистості у позашкільному педагогічному процесі.

Зміст такої діяльності ґрунтується на особистісних інтересах і потребах дитини, тому освітній процес передбачає реалізацію дитиноцентричного підходу на принципах гуманізації освітнього процесу (зосередження уваги на дитині, як найвищій цінності, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості та можливості); культуровідповідності (моральна культура є джерелом особистісного розвитку дитини, умовою привласнення нею загальнокультурних надбань, коли виховання здійснюється як культурологічний процес, спрямований на формування базису культури особистості); суб'єкт-суб'єктної взаємодії (учасники освітнього процесу є рівноправними у спілкуванні, враховують міркування партнерів, визнають право на їх відмінність від власних, узгоджують свої позиції); цілісності (освітній процес організовується як цілісний педагогічний процес, спрямовується на гармонійний і всебічний розвиток особистості, охоплює всі сфери життєдіяльності дітей).

За нашою концепцією, педагогічний супровід розвитку креативності у вихованців молодшого шкільного віку в закладі позашкільної освіти – це комплексна система заходів з організації позашкільного освітнього процесу та розвитку дитини, спрямована на стимулювання творчої активності, забезпечуючи її потреби у творчій самореалізації та інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, створюючи умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей кожної особистості.

Ключові слова: педагогічний супровід, особистісно орієнтований освітній процес, креативність, вихованці молодшого шкільного віку, заклад позашкільної освіти.

УДК 001(063):378,4(Укр)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.4>**В. В. Шалаєва**старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0002-3938-6372>

ЗАСТОСУВАННЯ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗВО ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано доцільність застосування досвіду зарубіжних країн щодо удосконалення професійної освіти при вивченні іноземної мови, що сприятиме покращенню міжнародних зв'язків між українськими та зарубіжними ЗВО. Визначено, що інноваційні тенденції на зовнішньому ринку у сфері професійної освіти надають можливість українським викладачам успішно застосовувати сучасні технології для розвитку знань та вмінь студентів. В статті описано, що при вивченні іноземної мови необхідно чітко визначити, які сучасні інноваційні технології потрібно застосовувати для розвитку мовної діяльності студента. Проведено аналіз українських та зарубіжних наукових праць, який дозволив визначити навчальні сучасні технології, що допомагають підтримувати високу якість викладання іноземної мови та навчання студентів. Представлено головні напрямки в соціальному середовищі, які включають основні завдання для покращення вищої освіти. Зазначено, що в Україні з'явився перший досвід використання білінгвальної (двомовної) освіти, коли студент вільно перемикається з однієї семантичної бази на іншу, тобто говорить двома мовами вільно. В свою чергу, білінгвальна освіта має велике майбутнє та велику кількість переваг для студентів при вивченні іноземної мови. Визначено, що класичні підходи до мовних компонентів, а саме усне та письмове мовлення, аудіювання та читання спрямовані на розвиток у студентів здібності розуміти та створювати мовні речення. Доведено, що лінгвосоціокультурний метод є одним із найважливіших методів вивчення іноземної мови, який передбачає апеляцію до такого компоненту, як соціальне та культурне середовище (містить дві складові). Крім того, основна мета вивчення іноземної мови за допомогою саме цього методу є полегшення розуміння співрозмовника, формування сприйняття на інтуїтивному рівні. Розглянуто, що у сучасному суспільстві застосовується комунікативна методика, в якій велика увага приділяється говорінню та сприйняттю мови на слух, зокрема даний комплекс прийомів допомагає створити англomовне середовище, в якому мають функціонувати студенти, а саме вміти якісно читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, викладати свої думки та робити висновки.

Ключові слова: професійна освіта, модернізація професійної освіти, білінгвальна (двомовна) освіта, лінгвосоціокультурний метод, комунікативна методика.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука знаходиться у постійному пошуку шляхів модернізації професійної освіти. При цьому важливе значення приділяється світовому досвіду в якому відбувається розвиток сучасної освіти завдяки використанню інноваційних технологій навчання, оскільки вирішення завдань щодо підвищення якості у сфері професійної освіти потребує певних знань, забезпечення обміну знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільності викладачів та студентів, міжнародних науково-дослідницьких проектів, що допомагає у створенні міжнародного освітнього простору. Проте, звернення до проблеми впровадження зарубіжного досвіду щодо модернізації професійної освіти стало результатом входження української професійної освіти у міжнародний освітній простір та міжнародний ринок освітніх послуг. Зокрема, модернізація освіти визначає вибір сучасних технологій навчання іноземних мов. Це зумов-

лено зростаючим значенням іноземної мови для професійного зростання майбутнього фахівця. Модернізація освіти сприяє побудові безперервної системи освіти, яка дозволяє звернутися до особистості студентів. Наприклад, розглядаючи Великобританію та Німеччину, будучи найбільш високорозвиненими в технічному відношенні країнами, мають великий досвід у питаннях викладання іноземних мов через організацію пошукової діяльності, технологію портфоліо, навчання на блочно-модульній основі. Однак, в Україні вирішення цієї проблеми передбачає не пряме запозичення зарубіжного досвіду, а ретельне вивчення з метою адаптації прогресивних ідей до специфіки саме української освіти. На етапі розвитку освіти формування професійної компетенції здобувача немислимо без інтеграції у загальну систему мовної освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність у перегляді, а також трансформації традиційних цілей та завдань щодо навчання іноземних мов

для розвитку знань, вмінь та навичок студентів завдяки використанню інформаційних технологій у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомий внесок у вирішення проблем навчальних та освітніх технологій зробили такі вчені: американські Diana Zagan-Zelter [1], англійські Steven M. Ross [2], D. L. Lowther, [3], V. L. Dudar [4]. В свою чергу, теоретичні та практичні аспекти застосування сучасних інноваційних технологій у навчально-виховному процесі розглянуто такими науковцями, як А. В. Арістової [5], Р. С. Гуревич [6], С. О. Іванової [7], М. В. Лисенка [8], А. С. Полянської [9] та ін. Однак на сьогодні існує велика кількість інформаційних технологій, які можна застосовувати для навчання студентів у закладах вищої освіти, зокрема застосовуючи досвід зарубіжних країн щодо удосконалення професійної освіти. В свою чергу, застосування різниці концепцій та методик надасть можливість українським закладам вищої освіти створити англомовне середовище.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В даний час практична мета навчання іноземних мов у закладах вищої освіти полягає у засвоєнні студентами правил функціонування системи мови у процесі іншомовного спілкування, у розвитку та здатності організовувати свою мовну діяльність відносно ситуації спілкування, зокрема в ознайомленні з особливостями національної культури, норм і правил поведінки, системи цінностей, прийнятих у країні мови, що вивчається здобувачами вищої освіти. Однак, практична мета вивчення іноземної мови передбачає включення іншомовної діяльності в контекст професійної діяльності майбутнього фахівця, в свою чергу вона тісно пов'язана з професійною метою навчання іноземної мови, яка полягає у формуванні умінь професійного та ділового спілкування у передбачуваних комунікативних ситуаціях. Відповідно, для надання високоякісних знань здобувачам, викладачам необхідно постійно удосконалюватись, зокрема проходити підвищення кваліфікації, їздити на стажування у різні країни для отримання нових методик навчання іноземної мови.

Відповідно, пошук нових технологій та методик у зарубіжних країнах щодо навчання іноземної мови обумовлений низкою таких обставин: методи навчання іноземної мови у вітчизняних закладах вищої освіти за традиційною системою не завжди відповідають сучасним вимогам, які висуваються до рівня знання мови; процес навчання іноземної мови переважно орієнтований на розвиток пам'яті у студентів та вміння грамотно перекласти іноземний текст за спеціальністю, тоді як сучасна педагогіка робить акцент на розвиток мислення та активізацію пізнавальної діяльності;

розширення економічних, політичних та культурних зв'язків України із зарубіжними країнами виявило потребу у підвищенні якості викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, яка повинна бути спрямована на формування у студентів знань, необхідних для спілкування та роботи за спеціальністю за кордоном [5].

Отже, **метою статті** є застосування досвіду зарубіжних країн щодо удосконалення якості професійної освіти у закладах вищої освіти при вивченні іноземної мови в умовах постійних трансформаційних процесів, які диктують нові правила для всіх учасників освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У сучасному середовищі зобов'язання у реформуванні системи вищої освіти та вступ України до Болонського процесу є спільною рамкою для реформування та розвитку міжнародного співробітництва студентів, випускників та викладачів закладів вищої освіти. Даний процес для сучасної системи вищої освіти є непростим, враховуючи глибинні традиції у галузі фундаментальної освіти. Саме тому необхідним є не лише переймання зарубіжного досвіду, а й викладення пропозицій європейському співтовариству щодо власних досягнень в Україні у галузі професійної освіти з урахуванням сучасних навчальних інноваційних технологій.

Зокрема, зарубіжні дослідники [10] визначають «навчальні технології» як «теорію і практику розробки, розвитку, використання, управління та оцінювання процесів і ресурсів навчання». Тобто, у даному контексті навчальні технології можуть відноситись до теоретичних, алгоритмічних або евристичних процесів, які безпосередньо впливають на розвиток студентів при вивченні іноземної мови. З огляду на це визначення, навчальна технологія є всеосяжним терміном для матеріальних засобів і теоретичних основ задля підтримки навчання і викладання конкретної іноземної дисципліни. Звісно, не можна забувати, що навчальна технологія не обмежується високими технологіями. Однак, важливо зазначити, що сучасні електронні навчальні технології є необхідною частиною освіти та суспільства у теперішній час.

До сучасних технологій навчання іноземної мови можна віднести інтерактивне, евристичне та проблемне навчання, «портфоліо студента», блочно-модульне навчання, методи проектів, проблемні дискусії, мозковий штурм, метод ситуаційного аналізу (Case study method). Сучасний науково-технічний прогрес трансформував уявлення про пріоритети у навчанні студентів, висунувши на перше місце освіченість, креативність, здатність до самостійного навчання іноземної мови, завдяки застосуванню ІТ-технологій у сфері освіти. Однак, якщо подивитись історія, можна побачити, що ці пріоритети вступили в суперечність із існуючою педагогічною системою, що склалася у промислову епоху

XX ст., яка була орієнтована головним чином на запам'ятовування, відтворення та виконання, що призвело до зниження якості загальноосвітньої фундаментальної підготовки майбутнього фахівців у низці провідних країн.

Отже, на рисунку 1 представимо перелік, що включають застосування новітніх тенденцій у сфері професійної освіти у високорозвинених країнах, які можна використовувати в українських ЗВО для навчання іноземної мови.

Крім того, зазначимо на трьох головних напрямках в соціальному середовищі, які включають основні завдання для покращення вищої освіти:

1) відповідність вимогам сучасності – роль вищої освіти в суспільстві, її функції, програми, зміст та методи її забезпечення;

2) якість – багатостороння концепція, що охоплює всі види діяльності стосовно вищої освіти;

3) інтернаціоналізація та універсалізація змісту вищої освіти під час використання сучасних комунікаційних систем як Інтернету.

Для прикладу до основних сучасних педагогічних концепцій навчання іноземної мови у зарубіжних закладах вищої освіти відносяться:

1) граматико-перекладний метод (дедуктивний): читання літератури в оригіналі, переклад, упор на словниковий запас та граматику;

2) прямий метод: немає перекладу, принцип наочності, говоріння, індуктивна граMATика;

3) аудіолінгвальний метод: механічне використання мови, аудіювання;

4) метод німого навчання: пізнавальний підхід, використання мови для самовираження, структура мови, діаграми, мовчання;

5) сугестопедія: навик навіювання, рольові ігри, діалоги, лексичний запас, мало граматики, допустимо переклад;

6) цільно-спільнотний метод: пізнавальне середовище, вчитель-терапевт, атмосфера відкритості, малі групи;

7) метод повної фізичної віддачі: навички аудіювання, усне випередження, наочність, шлях пізнання рідної мови;

8) комунікативний підхід: мотивація, індивідуалізація, комунікативна спрямованість, ситуативність, функціональність, доступність, активність, наочність.

Однак, проведений аналіз описаний педагогічних концепцій зарубіжних країн вище було виявлено, що найпрогресивнішою з них є американська комунікативна теорія, закладена в основу комунікативного підходу до навчання іноземної мови. В свою чергу, зрозуміло, що ефективність процесу глобалізації сучасного суспільства була б не така висока, якби не значна роль мови, що є засобом комунікації. Йдеться про іноземну мову, так як загальна частина інформації в Інтернеті, а також усі міжнародні види документів представлені іноземною (переважно, англійською) мовою.

Дуже цікавим є той факт, що в Україні з'явився перший досвід використання білінгвальної (двомовної) освіти, коли студент вільно перемикається з однієї семантичної бази на іншу, тобто спілкуватись двома мовами вільно залежно від ситуації. В свою чергу, білінгвальна освіта має велике майбутнє та велику кількість переваг для студентів при вивченні іноземної мови [11, с. 125–126]. Ідеальним вважається так званий координативний тип білінгвізму, тобто коли студент вільно перемикається з однієї семантичної бази на іншу та говорить вільно двома мовами. Також ведеться активний дослідницький пошук у сфері білінгвальної освіти, вивчається досвід розвинених країн. Але найціннішим для нас є приклад Німеччини,

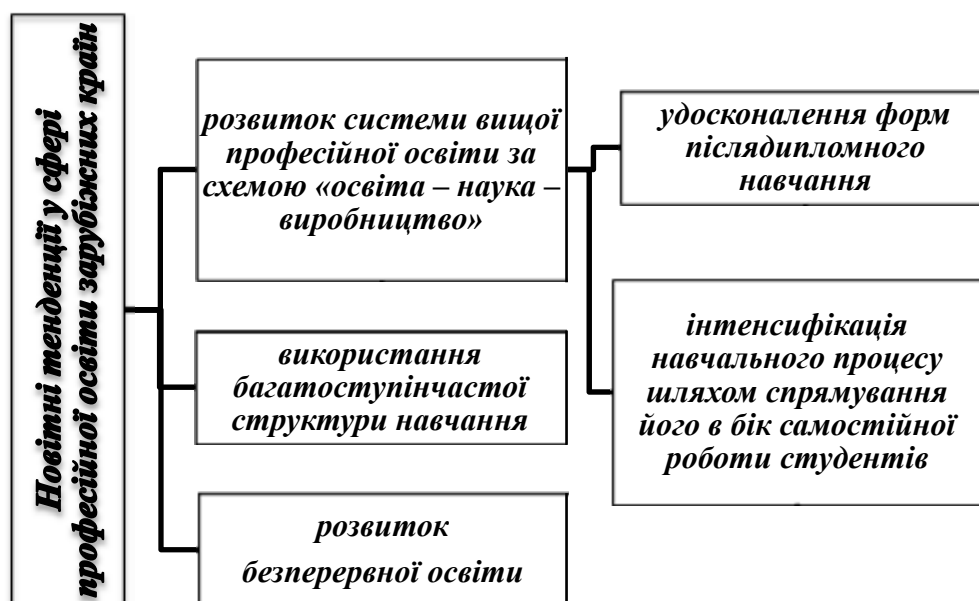


Рис. 1. Новітні тенденції у зарубіжних країнах у сфері професійної освіти

який поєднує в собі як наявність природного іншомовного середовища, пов'язаного з великою кількістю емігрантів, і всесвітню інтеграцію у загальнокультурний і діловий простір. Таким чином, білінгвальна освіта має велике майбутнє і має низку переваг. Даний вид освіти підходить не лише гуманітарній, а й технічній сфері.

Проте, не можна забувати той факт, що наприкінці ХХ ст. в Україні відбулася «революція» у методах викладання англійської мови. Раніше пріоритети віддавалися граматиці, оволодінню лексику, читанню та літературного перекладу. Завдання пропонувалися як читання і переклад тексту, запам'ятовування нових слів, переказ, вправ до тексту, твори чи диктанти. Вважається, що у той період була реалізована лише одна функція мови – інформативна. Однак «революційним» є те, що мова стала доступною для більшості людей, а її вивчення стало функціональним. Фахівцям у різних галузях людської діяльності, англійська мова потрібна як засіб реального спілкування з людьми інших країн. В свою чергу, фундаментальна методика викладання іноземної мови – це найстаріша та традиційна методика, зокрема її також більшість вчених та викладачів називають класичною, тому що на неї серйозно спираються у мовних закладах вищої освіти. Займаючись за класичною методикою, студенти навчаються дивитися на світ очима «native speaker» (носія мови). Класичний курс орієнтований на студентів різного віку та найчастіше передбачає вивчення мови з самого низького рівня «з нуля».

Класичні підходи до мовних компонентів, а саме усне та письмове мовлення, аудіювання та читання спрямовані на розвиток у студентів здібності розуміти та створювати мовні речення. Іншими словами всі мовні компоненти у студентів необхідно розвивати планомірно та гармонійно. Такий комплексний підхід спрямовано на те, щоб розвинути у студентів здібності розуміти та створювати мову. Викладач, який не є носієм мови, має можливість аналізувати та зіставляти дві мовні системи, порівнювати конструкції, краще доносити інформацію, пояснювати граматичні правила, запобігати можливим помилкам. Зарубіжні країни гідно оцінили пріоритети білінгвальної освіти (володіння двома мовами). Найбільшу цінність у світі представляють викладачі, які здатні мислити в контексті двох культур та доносити до студентів відповідний комплекс знань.

На практиці викладання іноземної мови існує лінгвосоціокультурний метод, який є одним із найважливіших методів вивчення іноземної мови, що передбачає включення таких компонентів, як соціальне та культурне середовище (містить дві складові). Прихильники цього методу впевнені, що мова втрачає життя, коли викладачі та

студенти ставлять за мету опанувати лише лексико-граматичні форми. Раніше коли викладачі викладали іноземну дисципліну вони уважно стежили за правильністю мови. Однак, тепер, крім цього викладачі прагнуть ще підвищувати її змістовність. Важливість даного підходу проявляється в тому, що відбувається передача інформації, а це комунікативний рівень, тому що в будь-якому випадку кінцева мета спілкування та розуміння свого співрозмовника. Якщо зазирнути у зарубіжні країни можна побачити, що там мова розуміється як система спілкування, яка складається з певних фрагментів та набору важливих та основних правил, що використовуються для комунікації. Лінгвосоціокультурний метод поєднує у собі мовні структури (граматику, лексику тощо) із позамовними факторами. Мета вивчення мови за допомогою лінгвосоціокультурного методу полягає у полегшенні розуміння співрозмовника, формуванні сприйняття на інтуїтивному рівні.

Відповідно у сучасному суспільстві застосовується комунікативну методика, в якій велика увага приділяється говорінню та сприйняттю мови на слух, зокрема даний комплекс прийомів допомагає створити англійське середовище, в якому мають функціонувати студенти, а саме вміння якісно читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, викладати свої думки та робити висновки [12, с. 103]. Наприклад існують такі університети у інших країнах світу як «Оксфорд» (Англія) та «Кембридж» (Англія), які були орієнтовані на розвиток не тільки мовних знань, але на вміння студентами креативно мислити та розширення загального кругозору студентів. Мова дуже тісно переплетена з культурними особливостями країни, отже, мовні курси включають країнознавчий аспект. Британці вважають за потрібне дати людині можливість орієнтуватися в полікультурному світі, і це легко здійснюється за допомогою англійської мови (як міжнародної). Організація навчання вивчення англійської мови можна описати на прикладі підручника «Headway», розробленого лондонськими методистами Джоном та Ліз Соарз для молоді та дорослих. Кожен з п'яти рівнів цього курсу (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced) має свій «методичний комплект», куди входять книги для студентів та для викладача, робочий зошит, аудіокасети. Кожен рівень може бути освоєний протягом приблизно 120 академічних годин. Усі британські методики націлені на розвиток чотирьох мовних навичок: читання, письма, говоріння та аудіювання. При цьому великий акцент робиться на використанні аудіо-, відео та інтерактивних ресурсів. Завдяки різноманітності методичних прийомів, британські курси сприяють формуванню навичок, необхідних людині в сучасному діловому житті (вміння робити

доповідь, проводити презентації, вести листування і т. д.) [13].

Створення «Європейського простору вищої освіти» (ЄПВО) дало можливість Україні у 2005 році підписати Болонську декларацію, тим самим офіційно бути приєднаною до Болонського процесу, зокрема «взявши на себе зобов'язання брати безпосередню участь у реформуванні системи вищої освіти та запроваджувати європейські освітні стандарти в систему вищої освіти, в якій приймали участь 47 країн Європейського Союзу» [14]. Відповідно, ЄПВО є «спільною рамкою для реформування вищої освіти, розвитку міжнародного співробітництва студентів, випускників та викладачів вищої освіти» [15]. Необхідно зазначити, що прийняття Болонських принципів та підходів є добровільним, а країни можуть удосконалювати свою систему освіти завдяки впровадження «Болонського процесу». Крім того, можна побачити, що багато країн почали використовувати принципи «Болонського процесу», перебуваючи на різних стадіях розвитку. Одним із основних напрямків «Болонського процесу» є впровадження трьох послідовних ступенів вищої освіти, а саме бакалавра та магістра (розроблено загальну модель), доктора (не сформовано чітких норм, а право їх визначення залишається за кожним університетом окремо). Відповідно, вищезазначене свідчить про те, що «Болонський процес» спрямований на підвищення міжнародної прозорості та сприяння академічній доброчесності та професійному визнанню кваліфікації. Документ про вищу освіту (диплом) повинен видаватися автоматично мовою навчання (українською) та/або англійською мовою. Для цього, було прийнято Лісабонську конвенцію, яка забезпечує визнання кваліфікацій, присвоєних в одній країні, в інших країнах на підставі встановлених стандартів, в свою чергу, конвенція розроблена спільно з Радою Європи та ЮНЕСКО, що призначається для використання у країнах – членах Ради Європи та у регіонах Європи та Північної Америки.

Висновок. Вивчення іноземних мов у сучасному середовищі стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців різного профілю. Відповідно від якості їхньої мовної підготовки багато в чому залежить успішне вирішення питань професійного зростання та розширення контактів із зарубіжними партнерами. Крім того, заклади вищої освіти покликані забезпечити певний рівень володіння іноземною мовою. Успіх навчання багато в чому залежить від методики роботи викладачів іноземної мови, а саме від вміння користуватися різними сучасними методами в контексті вирішення конкретних освітніх задач. Сучасна методика викладання іноземних мов є базовою та багато в чому визначає її сучасний зміст та статус серед інших загальноосвітніх

та наукових дисциплін, яка формує у студентів вміння оцінювати існуючі концепції навчання іноземним мовам, знайомить студентів із прийомами, методами, засобами навчання та формує вміння ефективно та творчо застосовувати їх на практиці, що дає цілісне уявлення про характер та специфіку професійної діяльності викладача іноземної мови. Зокрема, впровадження досвіду зарубіжних країн позитивно впливає на розвиток та якість вищої освіти в цілому в Україні, студентоцентроване навчання надало можливість здобувачам та викладачам приймати участь у мобільності завдяки програмі «ERASMUS», що підвищує кваліфікацію знань як студентів, так і викладачів.

Список використаної літератури:

1. Diana Zagan-Zelter, Sergiu Zagan-Zelter Teaching business English – a challenge both for students and academics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3 (2010), pp. 245–250.
2. Steven M. Ross, Gary R. Morrison, Deborah L. Lowther Educational Technology Research Past and Present: Balancing Rigor and Relevance to Impact School Learning. *Contemporary Educational Technology*. 2010, 1 (1). P. 17–35.
3. Ross S. M., Lowther, D. L. Effectively using technology in education. *Better Evidence-Based Education*, 2 (1), 2009. 20–21.
4. Dudar V. L., Riznyk V. V., Kotsur V. V., Pechenizka S. S., Kovtun O. A. Use of modern technologies and digital tools in the context of distance and mixed learning. *Linguistics and Culture Review*, 5 (2) (2021), pp. 733–750.
5. Арістова А. В. Інноваційні технології навчання: навчальний посібник, Київ, НТУ, 2017. 172 с.
6. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і слухачів
7. Іванова С. Застосування сучасних технологій та інноваційних методів навчання у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології та Інтернет у навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. 2018. С. 293–295.
8. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. канд. філос. наук. Київ, 2013. 21 с.
9. Полянська А. С. Круглий стіл: Інноваційні методи викладання у вищій школі: обмін досвідом та кращі практики. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2020. С. 19.
10. Biletska I. O., Paladieva A. F., Avchinnikova H. D., Kazak Y.Y. The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2) (2021), pp. 16–27.

11. Хребтова В. В. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Перекладознавство та міжкультурна комунікація. 2017. Вип 2. С. 124–128.
12. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов. Держава та регіони. Серія, Гуманітарні науки. 2012. № 2. С. 98–106.
13. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і слухачів ін-тів післядиплом. пед. освіти. Київ, Вінниця : Планер, 2005. 366 с.
14. Болонський процес. Історія. URL: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses> (дата звернення: 2.06.2023).
15. Димань Т. М., Боньковський О. А., Вовкогон А. Г. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: Навчально-методичний посібник. БНАУ. Одеса, НУ «ОМА», 2017. 106 с.

Shalayeva V. Application of the foreign countries experience for the improvement of vocational education in higher education institutions in the study of a foreign language

The article substantiates the expediency of applying of the foreign countries experience for the improvement of vocational education in the study of a foreign language which will help to contribute the international relations between Ukrainian and foreign higher education institutions. It is determined that innovative trends in the foreign market in the field of vocational education allow Ukrainian teachers to successfully apply modern technologies to develop the knowledge and skills of the students. The article describes that when learning a foreign language, it is necessary to clearly define what modern innovative technologies should be used to develop the student's language activity. It is carried out the analysis of Ukrainian and foreign scientific works which made it possible to identify the modern educational technologies which help to maintain the high quality of foreign language teaching and student learning. The main directions in the social environment are presented including the main tasks for improving higher education. It is noted that the first experience of using bilingual or multilingual education may involve the use of more than one language of instruction. Bilingual education appeared in Ukraine when a student freely switches from one semantic base to another that is, he speaks two languages fluently. In turn, bilingual education has a great future and a large number of advantages for the students in learning a foreign language. It is determined that the classical approaches to language components namely oral and written speech, listening and reading, are aimed at the developing students' ability to understand and create language sentences. It is proved that the linguo-socio-cultural method is one of the most important methods of learning a foreign language which provides for the appeal of such a component as the social and cultural environment (contains two components). In addition, the main goal of learning a foreign language with the help of this method is to facilitate the understanding of the interlocutor, the formation of perception on an intuitive level. It is considered that in modern society, a communicative technique is used in which much attention is paid to speaking and listening, in particular, this complex of techniques helps to create the English-speaking environment in which the students should be able to function, namely, to be able to read, communicate, and participate in role-playing games, express your thoughts and draw conclusions.

Key words: vocational education, modernization of vocational education, bilingual or multilingual education, linguo-socio-cultural method, communicative method.

Л. Т. Швидун

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

К. К. Шахова

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Л. В. Писарева

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У статті констатовано, що наше сьогодення характеризується змінами, які відбуваються в різних сферах життя людини, умовах її праці, методах отримання інформації, засобах спілкування тощо, формують необхідність переорієнтації філософії життєдіяльності особистості: піднесення цінності освіти, її неперервності, оновлення освітньої парадигми з орієнтацією на якість надання освітніх послуг. Результатом динамічного поступу суспільства стає розвиток технологій, виникає запит на систематичне та неперервне підвищення кваліфікації, якісне фахове формування спеціаліста та його вдосконалення впродовж усього професійного життя.

Увагу сфокусовано на актуальності феномену неперервної освіти та післядипломної педагогічної освіти, зокрема, яка зумовлюється, по-перше, динамічними трансформаційними процесами, що спричиняють швидке оновлення технологій, по-друге, входженням української системи освіти до європейського освітнього простору, по-третє, реформуванням національної системи освіти.

Вагоме місце відведено питанням компетентнісного підходу. Констатовано, що професійну компетентність та професійний розвиток педагога варто розглядати в системі неперервної педагогічної освіти. Адже, сучасному суспільству потрібен педагог, який потребує неперервної освіти й постійного вдосконалення особистісних і професійних якостей.

На думку авторів, післядипломна освіта в сучасних умовах може розглядатися як важлива складова неперервної професійної педагогічної освіти лише за умови її мобільності, відкритості, неупередженості, гнучкості, національної спрямованості, здатності швидко оновлюватися, трансформуватися, впроваджувати швидко новітні методики, адекватно реагувати на зміни та виклики сьогодення.

Автори зазначають, що широке вікно можливостей для післядипломної освіти може відкрити дистанційна форма навчання та викладання як сучасна інноваційна технологія, що використовує найновіші досягнення цифрових технологій. Використання таких створює нові, більш гнучкі можливості для професійного розвитку освітян та неперервності їх освіти. З іншої сторони, післядипломна педагогічна освіта сформувала значний власний кадровий потенціал, оскільки фахівець цієї освітньої ланки має бути науковцем-теоретиком, педагогом-практиком, методистом-професіоналом, фасилітатором, модератором, супервайзером, тьютором, коучем, здатним до реалізації відповідальних завдань, поставлених перед ним суспільством.

Ключові слова: *освіта, неперервна освіта, післядипломна педагогічна освіта, зміни, компетентнісний підхід, професійний розвиток педагога, Нова українська школа, реформування.*

Постановка проблеми. Сучасний світ стрімко трансформується. Зміни відбуваються в різних сферах життя людини, умовах її праці, методах отримання інформації, засобах спілкування тощо, формують необхідність переорієнтації філосо-

фії життєдіяльності особистості: піднесення цінності освіти, її неперервності, оновлення освітньої парадигми з орієнтацією на якість надання освітніх послуг. Результатом поступу суспільства стає розвиток освітніх технологій, виникає запит

на підвищення кваліфікації, якісне фахове формування спеціаліста впродовж його професійного життя. «... головною метою будь-якої освіти є саме людина в її розвитку впродовж всього життя, а результатом освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, формувати духовні та матеріальні цінності» [7, с. 17]. У таких умовах освіта стає найбільш затребуваною та відповідальною, виникає завдання розвитку неперервної освіти, освіти від народження дитини й до останнього подиху людини. Цілком слушно, що гаслом педагогів стала фраза «навчатися протягом життя», адже неперервне навчання для вчителя – це важливий чинник розвитку його професійної компетентності, конкурентноспроможності на ринку освітніх послуг тощо. Для суспільства розвиток неперервної освіти є чинником його економічного поступу, соціального благополуччя, культурної злагоди, прогресу країни, що дає нам підстави розглядати неперервну освіту як освіту майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Існуюча джерельна база з питань формування неперервної освіти представлена різноманітними дослідженнями, прописана в ряді нормативних документів. Наукові підходи до формування та розвитку неперервної освіти досліджували А. Алексюк, В. Андрущенко, М. Войцехівський, П. Воловик, І. Зязюн, К. Левківський, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, С. Титаренко та інші. Наприклад, дослідник І. Зязюн зазначав, що «окрім знань і умінь педагогові необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на дитину. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» [10].

Серед зарубіжних дослідників варто відзначити Ф. Джессапа, Д. Кідда, Х. Фрезе, Ч. Хюммеля та інших.

Питання щодо формування та розвитку професійної компетентності педагогів та, зокрема, вчителів початкових класів, проблеми модернізації неперервної педагогічної освіти в рамках упровадження Нової української школи досліджували В. Берека, Н. Бібік, А. Галас, О. Гулай, М. Жалдак, О. Заблоцька, Л. Зиков, І. Зимня, Л. Карамушка, О. Овчарук, О. Пометун, О. Слюсаренко, В. Хутмакер, А. Хуторський, Ю. Шапран та інші науковці.

Однак, незважаючи на численні наукові розвідки, сучасна національна освіта потребує додаткових досліджень у цій площині.

Мета статті. Актуальність теми зумовлюється, по-перше, динамічними трансформаційними процесами, що спричиняють швидке оновлення технологій, по-друге, входженням української системи освіти до європейського освітнього простору, по-третє, реформуванням національної системи

освіти. У «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року формування ключових компетентностей є одним із головних завдань. Мова йде не лише про здобувачів освіти, а й про становлення та розвиток професійної компетентності педагогів. Тому метою статті є спроба визначення ролі неперервної педагогічної освіти для професійного розвитку педагога в сучасних динамічних умовах.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі знання та компетенції, набуті людиною, швидко «старіють», тобто вони не є ціннісними впродовж усього життя індивіда. Ці тенденції призвели до зміни розуміння ролі та значення освіти, необхідності оновлення концепції з «освіта на все життя» до «освіта впродовж життя», актуальності та затребуваності феномену неперервної освіти. Можемо констатувати, що «концепція навчання упродовж усього життя у країнах Центральної Європи сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти – неперервної освіти» [2, с. 4–5; 6]. Освітня система Франції передбачає поєднання формальної і неформальної освіти, «запроваджені системи реєстрації компетентностей, мета яких полягає у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості» [9, с. 11], у японській системі освіти неперервне навчання стає обов'язковим. Отже, передові розвинені країни світу розуміють усю важливість неперервної освіти людини в мінливому світі цифрових технологій та суспільства знань, пов'язують її із політичним, економічним та суспільним життям будь-якої країни.

Розглянемо основні аспекти феномену «неперервна освіта». Варто зауважити, що поряд із поняттям «неперервна освіта» науковці послуговуються термінами «освіта для дорослих», «продовжена освіта», «навчання протягом життя», «безперервна освіта», «подальша освіта» тощо. Термін «неперервна освіта» вперше зустрічається в матеріалах конференції ЮНЕСКО 1968 року в книзі «Учитися бути». Енциклопедія освіти неперервну професійну освіту визначає як «постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на подальших етапах, а також взаємодія між теоретичними та практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Вона охоплює базову професійну і подальшу освіту, передбачає послідовне

поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах» [4]. За структурою національну неперервну освіту умовно можна поділити на дві взаємопов'язані складові: формальну (дошкільне виховання, загальна середня освіта, професійна та/або вища школа, післядипломна професійна освіта) та неформальну освіту. «... основними компонентами неперервної освіти визначають: 1) навчання грамотності в широкому сенсі (у т. ч. комп'ютерній, функціональній, соціальній); 2) професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації; 3) загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю» [3].

Ми розглядаємо неперервну педагогічну освіту як складову системи неперервної професійної освіти. Нам імпонує трактування неперервної педагогічної освіти сформоване дослідницею С. Титаренко «... спрямованість педагогів до освіти протягом усього життя, їх готовність до продовження навчання в будь якій запропонованій формі, у тому числі і дистанційній, до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Формування інтересу до професії під час навчання у закладах вищої освіти, до самореалізації в житті та професійній діяльності, до кар'єрного росту, є передумовою розвитку умінь і навичок до самоосвіти» [11, с. 78]. Зрозуміло, що ключовою фігурою в системі післядипломної педагогічної освіти є педагог. Щоб відповідати запитам часу, він повинен мати сформовані компетенції: професійну, педагогічну, інформаційну, комунікативну, психологічну, соціальну, загальну компетентність та професійно-трудова. Адже Нова українська школа, сучасна освітня концепція характеризуються впровадженням компетентнісного підходу.

Професійна компетентність вчителя, на наш погляд, має включати знання, досвід, компетенції та його власні риси. Вчитель «... має бути носієм соціального досвіду і національних традицій, власним прикладом життя, поведінки і спілкування, утверджувати найвищі та найблагородніші людські ідеали. Вчитель має бути виразником народних, національних інтересів, провідником національної ідеї» [1, с. 494]. Ми розуміємо, що становлення та вдосконалення педагогічної майстерності, професійної компетентності, професійний розвиток – процес неперервний, багатовекторний, який залежить, насамперед, від активності самої людини. Однак така активність потребує певної системи, організованості, має здійснюватися комплексно та може поєднувати як формальну, так і неформальну освіту.

Розглянемо деякі аспекти процесу вдосконалення та розвитку професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогіч-

ної освіти, яку ми розуміємо як відкрите, розвивальне освітнє середовище, що має цілі, програму розвитку, критерії, показники та індикатори оцінювання ефективності. У Законі України «Про вищу освіту» післядипломна освіта трактується як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [5]. Стаття 59 Закону України «Про освіту» для професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників «передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації» [6].

Післядипломна освіта в сучасних умовах може розглядатися як важлива складова неперервної професійної педагогічної освіти лише за умови її мобільності, відкритості, неупередженості, гнучкості, національної спрямованості, здатності швидко оновлюватися, трансформуватися, впроваджувати новітні методики, адекватно реагувати на зміни та виклики сьогодення, «... вона має бути сконцентрована на впровадженні сучасних технологій для професійного вдосконалення педагогів, підвищення їх педагогічної майстерності згідно з вимогами, що ставляться до освіти ХХІ століття, характеризуватися випереджувальним спрямуванням підвищення кваліфікації, з врахуванням необхідності модернізації та оновлення навчальних планів, програм, методів, форм навчання, використанням цифрових технологій та інших ресурсів тощо» [8, с. 30].

Широке вікно можливостей для післядипломної освіти може відкрити дистанційна форма навчання та викладання як сучасна інноваційна технологія, що використовує найновіші досягнення цифрових технологій. Використання технологій дистанційного навчання створює нові, більш гнучкі можливості для професійного розвитку освітян та неперервності їх освіти. З іншої сторони, післядипломна педагогічна освіта сформувала значний власний кадровий потенціал, оскільки фахівець цієї освітньої ланки має бути науковцем-теоретиком, педагогом-практиком, методистом-професіоналом, фасилітатором, модератором, супервайзером, тьютором, коучем, здатним до реалізації відповідальних завдань, поставлених перед ним суспільством.

Вдосконалення професійної діяльності педагогів, їх особистісний розвиток в умовах нестабільності, динамічного суспільного поступу, формування педагогічних працівників нової яко-

сті – основна місія післядипломної педагогічної освіти.

Висновки і пропозиції. Таким чином, здійснивши спробу визначення ролі неперервної освіти для професійного розвитку, вдосконалення професійної компетентності педагога, ми дійшли певних висновків. По-перше, динамічний поступ суспільства зумовив зміну освітньої формули з «освіта на все життя» на формулу «освіта впродовж життя», яка ключовим завданням ставить постійний розвиток, саморозвиток, удосконалення, самовдосконалення людини. По-друге, особливостями неперервної освіти та її складовою післядипломної педагогічної освіти є мобільність, відкритість, неупередженість, гнучкість, національна спрямованість, здатність швидко оновлюватися, трансформуватися, впроваджувати новітні методики та технології, адекватно реагувати на сучасні зміни та виклики. По-третє, професійний розвиток педагога варто розглядати через призму неперервної педагогічної освіти, зокрема, післядипломної педагогічної освіти. Адже, вдосконалення професійної діяльності педагогів, їх особистісний розвиток в умовах нестабільності, динамічного суспільного поступу, формування педагогічних працівників нової якості – основна місія післядипломної педагогічної освіти.

Подальші розвідки в даному питанні будуть спрямовані на дослідження потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти та вивчення її можливостей у рамках входження національної освітньої системи до європейського освітнього простору.

Список використаної літератури:

- Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Київ: Знання України, 2012. 1099 с.
- Десятов Т. Вплив глобалізації та інтернаціоналізації світового господарства на розвиток неперервної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 4–7.
- Дистанційна форма здобуття вищої освіти: аналіз думки студентів щодо якості, переваг і недоліків / М. О. Пічкур, Г. І. Сотська, А. М. Демченко та ін. // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. №5. С. 276–295.
- Задорожна Н. Т., Кузнецова Т. В. Медіа-освіта. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Закон України «Про вищу освіту»: від 05.02.2021р. № 1216-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 26.05.2023).
- Закон України «Про вищу освіту»: від 05.02.2021р. № 1216-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 26.05.2023).
- Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*: у 2 ч. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15–23.
- Кульбач Л., Швидун Л., Шахова К. Сучасні підходи до розвитку професійної компетентності педагога НУШ. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 56. Т. 1. 2023. С. 28–31.
- Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. ГС «Українська асоціація освіти дорослих». Київ: ТОВ «ДКС-Центр». 2017. 147 с.
- Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Карамушка, І. Ф. Кривонос та ін. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.
- Титаренко С. Неперервна освіта як чинник формування професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Умань, 29 квіт. 2021 р.; Умань, 2021. С. 76–80.

Shvydun L., Shakhova K., Pisareva L. Continuous education as a factor of teacher professional development

The article states that our present is characterized by changes in various spheres of human life, working conditions, methods of obtaining information, means of communication, etc., which create the need to reorient the philosophy of human life: to increase the value of education, its continuity, and to update the educational paradigm with a focus on the quality of educational services. The dynamic progress of society results in the development of technology, and there is a demand for systematic and continuous professional development, high-quality professional formation of a specialist and its improvement throughout his or her professional life.

Attention is focused on the relevance of the phenomenon of continuing education and postgraduate teacher education, in particular, which is determined, firstly, by dynamic transformation processes that lead to rapid technological upgrades, secondly, by the entry of the Ukrainian education system into the European educational space, and thirdly, by the reform of the national education system.

An important place is given to the issues of competence-based approach. It is stated that the professional competence and professional development of a teacher should be considered in the system of continuous teacher education. After all, modern society needs a teacher who needs continuous education and continuous improvement of personal and professional qualities.

According to the authors, postgraduate education in modern conditions can be considered as an important component of continuous professional teacher education only if it is mobile, open, impartial, flexible, nationally oriented, able to be quickly updated, transformed, introduce the latest methods, and respond adequately to the changes and challenges of today.

The authors note that a wide window of opportunities for postgraduate education can be opened by distance learning and teaching as a modern innovative technology that uses the latest advances in digital technologies. The use of such technologies creates new, more flexible opportunities for the professional development of teachers and the continuity of their education. On the other hand, postgraduate pedagogical education has formed a significant human resource potential of its own, since a specialist of this educational level must be a theoretical scientist, practicing teacher, professional methodologist, facilitator, moderator, supervisor, tutor, coach, capable of implementing the responsible tasks assigned to him/her by society.

Key words: *education, continuing education, post-graduate teacher education, changes, competence approach, teacher training, New Ukrainian School, reformation.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 796.011.3:796.325

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.6>**Е. Л. Брухно**старший викладач кафедри управління фізичної культури та спорту
Національного університету «Запорізька політехніка»**І. А. Чередниченко**доцент кафедри управління фізичної культури та спорту
Національного університету «Запорізька політехніка»**С. В. Сметанін**старший викладач кафедри управління фізичної культури та спорту
Національного університету «Запорізька політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТА ЗМАГАЛЬНОГО МЕТОДІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ВОЛЕЙБОЛ»

Вказано, що змагальний і ігровий методи, можуть бути застосовані як у навчально-тренувальному так і в навчально-виховному процесі в ігрових видах спорту, є ефективними методами вдосконалення технічної підготовленості. Зазначено, що змагальний та ігровий методи сприяють закріпленню та вдосконаленню рухової дії, в той час, як інші методи спрямовані на навчання рухової дії та її закріплення.

Проведено педагогічний експеримент, який передбачав оцінку ефективності використання засобів ігрового і змагального методів на уроках з волейболу з метою підвищення фізичної та технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років. Педагогічне тестування здійснювалося з використанням нормативних тестів з навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи. Вказано, що тестування з фізичної та технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років проводилось на початку чверті та по її закінченню.

Наведено основні засоби ігрового і змагального методів, які використовувались протягом експерименту, а саме: рухливі ігри, двостороння гра і вправи спрямовані на вдосконалення техніки подачі і передач.

Проаналізовано розподіл по рівнях фізичної і технічної підготовленості по закінченню експерименту, який дозволив констатувати, що за більшістю показників у дівчат 16–17 років, як і в юнаків, рівень є достатньо високим, від 9 до 12 балів.

Вказано, що збільшення відсотку успішності учнів за результатами тестів на технічну підготовленість по закінченню експерименту можна пояснити правильним підбором засобів ігрового і змагального методів, їх ефективним розподілом в основній частині протягом 20 уроків та цілеспрямованим розвитком фізичних якостей.

Зазначено, що порівняльний аналіз показників технічної і фізичної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років дозволив зробити висновок відносно ефективності використання засобів ігрового і змагального методів в урочній формі організації занять з волейболу. Доведено, що ефективність впливу використання засобів ігрового і змагального методів підтверджується достовірними змінами за всіма показниками, крім стрибка в довжину з місця – у юнаків та за показниками технічної підготовленості у дівчат.

Ключові слова: урок фізичної культури, волейбол, ігровий метод, фізичні вправи.

Постановка проблеми. Волейбол є одним з найбільш масових засобів фізичного виховання. Великий діапазон використання прийомів цієї гри робить її доступною для фізичного виховання людей різного віку, роду діяльності і фізичної підготовленості. Але значення гри, як явища, виходить за сферу фізичного вихо-

вання. Одна з найголовніших функцій гри – педагогічна.

Систематичне та послідовне засвоєння технічних прийомів гри розвиває в учнів, які займаються волейболом необхідну спритність, допомагає виконувати всі рухи без зайвого напруження, точно і стабільно; сприяє економізації рухів [4, 10].

В умовах нової, сучасної школи це допомагатиме набувати нових наскрізних вмінь, які випускники шкіл можуть застосовувати у навчанні та подальшому житті [2, 6].

Саме змагальний та ігровий методи сприяють закріпленню та вдосконаленню рухової дії (що є основним завданням фізичного виховання учнів старшої школи), в той час, як інші методи більш спрямовані на навчання рухової дії та її закріплення.

У зв'язку з вище викладеним актуальним є питання, щодо використання ігрового і змагального методів в урочній формі організації занять з волейболу юнаків і дівчат старшого шкільного віку, з метою формування необхідних вмінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Руховий досвід людина набуває при виконанні фізичних вправ – спеціально підібраних, методично правильно організованих рухів. Одними з найбільш ефективних серед них є вправи з м'ячами. На думку багатьох фахівців у галузі фізичного виховання та спорту змагальний і ігровий методи, які можуть бути застосовані як у навчально-тренувальному так і в навчально-виховному процесі в ігрових видах спорту, є ефективними методами вдосконалення технічної підготовленості [1, 3, 7, 8].

Ігровий метод характеризується такими властивостями: сюжетною організацією; різнобічністю способів досягнення мети – це головна відмінність ігрового методу від методу фізичної вправи; самостійністю та ініціативою у способах досягнення мети. Цей метод, також, є також досить дієвим для виховання колективізму.

Змагальний метод – це один із варіантів стимулювання інтересу та активності учнів з настановою на перемогу або досягнення високого результату в будь-якій фізичній вправі при дотриманні певних правил. Змагальний метод характеризується: уніфікацією предмета змагань; стандартизацією правил боротьби та способів оцінки. Цей метод доцільно використовувати переважно в середніх і особливо старших класах, тому що учні даної вікової категорії вже мають достатню кількість рухливих умінь та навичок [5, 7, 8].

Особливості навчання техніки волейболу у закладах освіти різних рівнів досліджували багато хто з сучасних науковців. Всі вони вказували на необхідність вдосконалення методичної складової організації процесу навчання під час уроків фізичної культури у закладах загальної середньої освіти, з метою його оптимізації [3, 4, 7, 9]. Також, результати досліджень науковців вказують на те, що комплекс цілеспрямованих рухливих ігор для формування спеціалізованих рухів гравців у волейболі позитивно вплинув на формування основних технічних дій учнів [7, 9].

Мета статті: обґрунтування використання ігрового і змагального методів на уроках фізичної культури (на прикладі волейболу) для підвищення рівня технічної підготовленості учнів 10–11 класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, ресурсів мережі Інтернет, компаративний аналіз, систематизація, педагогічний експеримент, педагогічне тестування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Теоретичний аналіз та узагальнення даних вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури дав змогу оцінити стан питання з використання змагального та ігрового методів для вдосконалення техніки гри в волейбол юнаків і дівчат 16–17 років та науково обґрунтувати їх використання в урочній формі організації занять.

Педагогічний експеримент передбачав оцінку ефективності використання засобів ігрового і змагального методів на уроках з волейболу з метою підвищення фізичної та технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років. Для визначення ефективності проводилось педагогічне тестування до та після використання засобів ігрового і змагального методів, за тестами з фізичної та технічної підготовленості.

Педагогічне тестування здійснювалося з використанням нормативних тестів з навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи (рівень стандарту) [7].

У дослідженні було застосовано наступні тести:

Верхня пряма подача в вказану зону, з 10-ти спроб. Результатом тестування є кількість правильно виконаних подач підряд.

Передача на точність через сітку в зони 2, 3, 4, з 6-ти спроб. Результатом тестування є кількість правильно виконаних передач у вказану зону.

Стрибок у довжину з місця. Результатом тестування є дальність стрибка в сантиметрах, у кращій спробі з двох.

Згинання і розгинання рук в упорі лежачи. Результатом тестування є максимальна кількість згинань і розгинань рук в упорі лежачи.

Підтягування. Результатом тестування є максимальна кількість підтягувань.

Підіймання тулуба з положення лежачи. Результатом тестування є кількість підіймань з положення лежачи в положення сидячи упродовж 1 хвилини.

Нахил тулуба із положення сидячи. Результатом тестування є відстань у сантиметрах, від контрольної лінії, якої досяг учасник.

Ефективність засобів ігрового і змагального методів на уроках з волейболу юнаків і дівчат 16–17 років визначалась протягом третьої чверті навчального року на 20 заняттях, згідно

розкладу занять передбачених навчальним закладом. Засоби ігрового і змагального методів використовувались на кожному уроці, в основній частині занять, при вирішенні основних задач уроку. На вдосконалення техніки гри у волейбол, згідно завдань уроків, було виділено від 16 до 22 хвилин, з використанням засобів ігрового і змагального методів. На засоби ігрового методу було виділено – до 5 хвилин; на вправи з вдосконалення техніки передач і подач – до 6 хвилин; а на двосторонню гру (засоби змагального методу), спрямовану на вдосконалення техніки подачі і передачі – від 10 до 20 хвилин. Основні засоби ігрового і змагального методів, які використовувались протягом експерименту були наступні: рухливі ігри, двостороння гра і вправи спрямовані на вдосконалення техніки подач і передач.

Наприклад, для вдосконалення техніки передач м'яча використовувались такі засоби:

– вправи на вдосконалення техніки передачі м'яча у «трійках». Пара гравців розташована навпроти одного гравця, на бічних лініях майданчика. Виконання вправи починається з лінії, де розташована пара. Гравець виконує передачу обумовленим способом і перебігає на протилежну лінію. Вправа сприяє покращенню точності і висоти передач.

– двосторонні навчальні ігри (за зміненими правилами). Наприклад: «приземлення» м'яча на майданчик суперника, після атаки «без блоку» приносить 2 очки; «приземлення» м'яча на май-

данчик суперника за допомогою точної передачі приносить 2 очки. Гра сприяє покращенню точності і своєчасності передач.

– рухливі ігри, такі як, наприклад, «Відрубай хвоста». Ця гра проводиться на половині волейбольного майданчика. За жеребом одна команда – захищається, інша – нападає. Гравці першої команди (захисники) розташовуються в колону по одному, утримуючи партнера, що стоїть попереду, за пояс. Гравці нападаючої команди рівномірно розподіляються по периметру ігрового майданчика. У одного з гравців нападу в руках волейбольний м'яч. Завдання гравців з м'ячем: влучити в останнього гравця колони суперника. Для цього вони передають один одному м'яч, щоб вибрати зручний момент і застосовуючи передачу влучити в останнього гравця колони, тобто «відрубати хвоста». За кожне влучне влучання в останнього гравця, команді нападаючих нараховується одне ігрове очко. Гра триває 3 хвилини і команди міняються ролями. Виграє команда, гравці якої наберуть більшу кількість очок. Гра сприяє покращенню точності і своєчасності передач.

Для визначення ефективності застосування змагального і ігрового методів на заняттях з волейболу, проводилось тестування з фізичної та технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років, на початку чверті та по її закінченню. Результати тестування фізичної і технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років на початку експерименту і по його закінченню наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники фізичної і технічної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років

Показники	На початку експерименту				По закінченню експерименту			
	Юнаки	бал	Дівчата	бал	Юнаки	бал	Дівчата	бал
Фізична підготовленість								
Стрибок у довжину з місця, см	214,8±6,04	11	167,87±10,08	11	226,35±6,04	11	175,87±10,08	11
Згинання і розгинання рук в упорі лежачі, разів	28,5±1,54	11	11,75±1,68	11	34,55±1,54	12	15±1,68	11
Підтягування на поперечці, разів	8,1±0,87	10	14,12±2,87	11	10,8±0,87	11	19,75±2,87	11
Підймання тулуба з положення лежачі на спині за 60 с., разів	42,65±1,86	11	36±6,37	11	48,05±1,86	11	43,5±6,37	12
Нахил тулуба вперед, см	3,6±0,71	7	9,12±3,35	7	6,55±0,71	10	16,25±3,35	11
Технічна підготовленість								
Верхня подача по зонам з 10-ти спроб, разів	4,65±0,37	7	2,75±0,67	6	6,9±0,37	11	5,37±0,67	11
Передача через сітку із зон 2, 3, 4 з 6-ти спроб, разів	3,5±0,42	9	3,0±0,62	11	5,85±0,42	12	5,87±0,62	12

Як видно з результатів, представлених у таблиці 1, на початку експерименту оцінка результатів тестів розташована в межах 7–11 балів, а по закінченню експерименту показники юнаків і дівчат помітно покращились. По кількості балів співпадають результати таких тестів як стрибок у довжину з місця, підтягування на поперечці, верхня подача в зазначену зону і передача через сітку – в них учні мають по 11 балів. Різниця в балах відмічається в таких тестах як згинання і розгинання рук в упорі лежачи – 11 балів у дівчат, 12 балів – у юнаків; піднімання тулуба з положення лежачі на спині за 60 с. – 12 балів у дівчат, 11 балів – у юнаків та в тесті з нахилу тулуба вперед – 11 балів у дівчат, 10 балів – у юнаків.

Аналіз розподілу по рівнях фізичної і технічної підготовленості по закінченню експерименту, дозволив констатувати, що за більшістю показників у дівчат 16–17 років, як і в юнаків, рівень є достатньо високим, від 9 до 12 балів. Розподіл по рівнях фізичної і технічної підготовленості юнаків 16–17 років на закінченню експерименту дозволив відмітити, що 50% і більше юнаків отримали 12 балів за результатами таких тестів як: стрибок у довжину з місця (50%), згинання і розгинання рук в упорі лежачи (75%), передача через сітку із зон 2, 3, 4 з 6-ти (80%), підтягування на поперечці і верхня подача в зазначену зону з 10-ти (55%).

На наш погляд збільшення відсотку успішності учнів за результатами тестів на технічну підготовленість по закінченню експерименту можна пояснити правильним підбором засобів ігрового і змагального методів, їх ефективним розподілом в основній частині протягом 20 уроків та цілеспрямованим розвитком фізичних якостей. Таким чином, можна зазначити, що порівняльний аналіз показників технічної і фізичної підготовленості юнаків і дівчат 16–17 років дозволив зробити висновок відносно ефективності використання засобів ігрового і змагального методів в урочній формі організації занять з волейболу.

Висновки і пропозиції. Аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з теми дослідження дозволило визначити проблему підвищення ефективності урочної форми організації занять з волейболу в старшому шкільному віці з використанням засобів ігрового і змагального методів. Ефективність впливу використання засобів ігрового і змагального методів підтверджується результатами нашого дослідження – достовірними змінами за всіма показниками експерименту, крім стрибка в довжину з місця у юнаків та за показниками технічної підготовленості у дівчат.

Список використаної літератури:

1. Дарманська І.М. Сучасні інновації в організації уроку фізичної культури в початковій школі. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту*: матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Хмельницький, 21–22 березня 2023 р.). Хмельницький: ХГПА., 2023. С. 135–138.
2. Державний стандарт базової середньої освіти [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavniy-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
3. Єрмолова В.М. Навчаємо граючись: метод. посіб. для вчителів фізичн. культури загальноосвітніх навчальних закладів/ В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова, В.В. Дерев'яно. Київ: Література ЛТД, 2012. 201 с.
4. Козіна Ж. Л., Поярков Ю. М., Церковна О. В., Воробйова В. О. Спортивні ігри: навчальний посібник для студентів факультетів фізичної культури педагогічних вищих навчальних закладів: у 2 томах. Том 2. Основи окремих видів спортивних ігор: Баскетбол, Волейбол. Харків. 2010. 228 с.
5. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посіб. Олімпійська література. Київ. 2011. 224 с.
6. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи, відповідно до наказу № 451 Міністерства освіти і науки України від 22.03.2017 р.: М.В. Тимчик, Є.Ю. Алексейчук, В.В. Дерев'яно, В.М. Єрмолова, В.О. Сілкова.
7. Мітова О.О., Онищенко В.М. Аналіз сучасних підходів до структури та змісту навчально-тренувального процесу на етапі початкової підготовки у спортивних іграх. *Фізична культура, спорт та здоров'я*: міжнар. наук.-практ. конф. 2016 С. 161–164.
8. Москаленко Н., Круцевич Т., Пангелова Н. Теоретичні аспекти проблем контролю та оцінки навчальних досягнень школярів з фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2021. № 2. С. 101–110.
9. Проведення уроків з модуля «Волейбол» в школі: методичні вказівки до практичних занять для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми «Середня освіта (фізична культура)» галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка спеціальності 014 Середня освіта (фізична культура), денної та заочної форми навчання / уклад. О.В. Радченко – Луцьк : Луцький НТУ, 2019. 90 с.
10. Сергієнко Л. П. Спортивна метрологія: підручник. Київ. КНТ, 2010. 569 с.

Brukhno E., Cherednychenko I., Smetanin S. Peculiarities of the use of game and competitive methods in physical education lessons on the example of the variable module «Volleyball»

It is indicated that competitive and game methods, which can be applied both in the educational and training process and in the educational process in game sports, are effective methods of improving technical readiness. It is noted that competitive and game methods contribute to consolidation and improvement of motor action, while other methods are aimed at teaching motor action and its consolidation.

A pedagogical experiment was carried out, which involved evaluating the effectiveness of the use of game and competitive methods in volleyball lessons in order to improve the physical and technical readiness of boys and girls aged 16–17. Pedagogical testing was carried out using normative tests from the physical education curriculum for general education institutions 10–11 grades. It is indicated that testing of physical and technical readiness of boys and girls aged 16–17 was conducted at the beginning of the quarter and at its end.

The main means of game and competitive methods used during the experiment are presented, namely: mobile games, two-way play and exercises aimed at improving the technique of serving and passing.

The distribution by levels of physical and technical readiness at the end of the experiment was analyzed, which allowed us to state that according to most indicators, the level of girls aged 16–17, as well as boys, is quite high, from 9 to 12 points.

It is indicated that the increase in the percentage of success of students according to the results of tests on technical readiness at the end of the experiment can be explained by the correct selection of means of game and competitive methods, their effective distribution in the main part during 20 lessons and the purposeful development of physical qualities.

It is noted that the comparative analysis of indicators of technical and physical fitness of boys and girls aged 16–17 allowed to draw a conclusion regarding the effectiveness of using game and competitive methods in the formal form of organizing volleyball classes. It has been proven that the effectiveness of the use of game and competitive methods is confirmed by reliable changes in all indicators, except for the long jump from a standing position – in boys and in indicators of technical readiness in girls.

Key words: physical culture lesson, volleyball, game method, physical exercises.

УДК 796:37.091.322

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.7>

С. С. Волкова

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії
та фізичної культури і спорту «Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії»

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри туристичного, готельного та ресторанного бізнесу
Національного університету «Запорізька політехніка»

А. Г. Захаріна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії
та фізичного виховання Українського гуманітарного університету

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Зазначено, що сучасне суспільство підтверджує високу здатність людини до активної діяльності в різних ділянках людського буття, у тому числі. виробництва, науки. Вказано, що висока продуктивність праці, успішність навчання можлива лише за умови доброго здоров'я, всебічно і гармонійно розвинутих, фізично досконалих людей.

Визначено організаційно-методичні умови запровадження технології самостійних занять фізичними вправами які враховувати: наявність у школярів біологічних, інтелектуальних потреб, прагнення особистості до самоствердження, самоповаги; мотивацію, яка формується через інтерес до фізичної культури, схвалення результатів, оцінку діяльності, змагання; закономірності формування рухових умінь, що містять у собі індивідуальний підхід; рівень здатності до самостійної рухової діяльності в процесі навчання.

Наведено методичні основи формування самостійної рухової діяльності, а саме: індивідуальний підхід з урахуванням обліку особливостей фізичного розвитку, рівня розвитку інтелекту, фізичної підготовленості, стану здоров'я, статі, міжособистісних стосунків. Обґрунтовано критерії оцінки кількісних показників та критерії оцінки якості виконання школярами фізичних вправ.

Автором наведено навчальний матеріал для домашніх завдань з фізичної культури, вправи для виховання фізичних якостей, вправи для виховання сили, швидкості, гнучкості, спритності, швидкісно-силових якостей (стрибкові вправи), вправи з предметами, комплекс вправ для довгострокових завдань, а також навчальний матеріал для домашніх завдань з фізичної культури.

Представлено результати дослідження яке допомогло визначенню рівня сформованості самостійної діяльності школярів, як високий, середній, низький. Експертами в оцінці рівня самостійності виступали вчителі початкових класів і фізичної культури, а також батьки.

Вказано рівень сформованості самостійної діяльності, за даними вчителів початкових класів та батьків, у школярів експериментальної групи оцінювався як високий у 54,92%, як середній – 41,92%, низький – 3,86% та відповідно у школярів контрольної групи – 45,57%, 41,51%, 12,42%.

Ключові слова: молодший школяр, самостійна робота, домашнє завдання, оцінка, рівень.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство підтверджує високу здатність людини до активної діяльності в різних ділянках людського буття, у тому числі. виробництва, науки. Висока продуктивність праці, успішність навчання можлива лише за умови доброго здоров'я, всебічно і гармонійно розвинутих, фізично досконалих людей [2; 4; 5].

Фізичне виховання дітей є першочерговим завданням, оскільки фізичні вправи найефективніше впливають на організм школяра, сприяючи нормальному росту і розвитку окремих органів і систем [5].

Однієї з головних проблем фізичного виховання дітей початкової школи є активізація рухового графіку, збільшення локомоцій і фізичних навантажень.

Однак у школярів не достатньо сформовані навички самостійного використання фізичних вправ, танців, пробіжок, прогулянок для зняття стомлення, виходу зі стресового стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Самостійна робота» розглядається, як діяльність людини і як метод навчання, що містить у собі самостійні заняття фізичними вправами і спортом. Вони проводяться, як на уроці, так і в поза-

урочний час, вчитель організує, спостерігає і перевіряє самостійну роботу учнів. Саме самостійні заняття не вимагають істотних витрат, спеціального інвентарю, додаткових уроків фізичної культури; при правильній організації самостійних занять, здатні збільшити рухову активність дітей. Однак без педагогічно грамотно організованої підготовчої роботи не можна сформувати в школярів навичок самостійних занять фізичними вправами. Особливої уваги вимагає підбір і дозування фізичних вправ, безпека їхнього виконання [1; 4].

Мета статті: обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності технології самостійних занять фізичними вправами учнів молодших класів.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел вітчизняних і закордонних авторів з питань організації самостійних занять фізичними вправами учнів молодших класів; аналіз нормативно-правових документів з питань фізичного виховання школярів; аналіз передового педагогічного досвіду учителів фізичної культури загальноосвітніх шкіл; порівняльний аналіз існуючих технологій самостійних занять фізичними вправами і теоретичних основ; систематизація теоретичних основ організації самостійних занять фізичними вправами; узагальнення теоретичних і дослідницьких даних; анкетування з питань самостійних занять фізичними вправами; педагогічні спостереження; експертна оцінка; тестування; опрацювання отриманих результатів методом математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності до самостійних занять фізичними вправами ґрунтується на потребі виконання біологічної потреби молодших школярів у рухах, а це не менше, аніж година щоденної рухової активності. Набуті знання з фізичної культури – необхідна умова свідомого оволодіння навчальним матеріалом, розвитку зацікавлення і навички займатися фізичними вправами. Особливу роль відіграють ті знання, які учні набули на заняттях з фізичної культури. Ці знання допомагають самостійно набути вміння виконувати фізичні вправи, сприяючи вихованню правильного ставлення до свого здоров'я. На уроках фізкультури 1–2 хвилини часу використовували для спілкування, надаючи у цей час теоретичні знання, визначаючи рівень умінь дітей зіставляти набуті знання з руховими вміннями і навичками.

Мотивація до самостійної рухової діяльності у школярів формувалася через оцінку і схвалення будь-яких, навіть незначних успіхів, організацію змагань між відділеннями, які діти формували самостійно, а вчитель підбирав вправи, естафети таким чином, щоб у ролі переможців побував кожен школяр. Ці прийоми сприяли формуванню інтересу і стимулювали виконання фізичних вправ у домашніх умовах [2; 3; 5].

До педагогічних умов, які сприяють самостійним заняттям фізичними вправами, належать: створення мікроклімату, у якому відбувається самовиховання школярів; залучення школярів до практичної діяльності; довірливі стосунки вчителя і учнів; формування самосвідомості школярів стосовно самостійної діяльності [2].

До методичних основ формування самостійної рухової діяльності належать: індивідуальний підхід з урахуванням обліку особливостей фізичного розвитку, рівня розвитку інтелекту, фізичної підготовленості, стану здоров'я, статі, міжособистісних стосунків та ін. [2].

Педагогічні умови, що забезпечують формування самостійної рухової діяльності, є загальновідомими і використовуються у практиці фізичного виховання.

Експеримент, проведений зі школярами протягом двох років, сприяв визначенню рівня сформованості самостійної діяльності школярів, як високий, середній, низький. Експертами в оцінці рівня самостійності виступали вчителі початкових класів і фізичної культури, а також батьки.

На уроці фізкультури вчитель навчає учнів самостійному виконанню фізичних вправ; учні самостійно працюють згідно з завданням учителя під його контролем; учні виконують домашні завдання з фізкультури; учитель перевіряє виконання завдань на уроці і оцінює. Якщо школярі добре засвоїли завдання, то отримують нове, тобто учень переходить на якісно новий рівень.

Учитель фізичної культури при визначенні змісту завдання керується річним графіком навчально-виховної роботи, робочим планом на семестр, чверть. Для визначення дозування вправ враховується рівень фізичної підготовленості учнів, їхній вік, стать і завдання, що суголосне з підбором конкретної групи школярів. Домашні завдання виконують у домашніх умовах, на спортивних площадках, на вулиці, під час прогулянок. В оцінку виконаного завдання входить: визначення рівня оволодіння знаннями, уміннями, навичками: кількісні показники і якість виконання вправ [2; 5].

Критерії оцінки кількісних показників:

- ☺ оцінка «5» – приріст результату від висхідного, повторення високого результату.
- ☺ оцінка «4» – незначний приріст результату,
- ☺ оцінка «3» – зниження результату порівняно до висхідного рівня.

Критерії оцінки якості виконання:

- ☺ оцінка «5» – вправа виконана правильно і відповідно до завдання; в іграх, естафетах учень вміло використовує вивчену вправу, щоб досягнути мети.

- ☺ оцінка «4» – вправа виконана правильно, але недостатньо впевнено, з незначними помилками; в іграх, естафетах учень використовує вивчену вправу лише періодично.

☺ оцінка «3» – вправа виконана неправильно, із значними помилками; в іграх, естафетах учень не використовує вивчену вправу.

Навчальний матеріал для домашніх завдань з фізичної культури:

1. *Вправи для виховання фізичних якостей.*

1.1. *Вправи для виховання сили:*

– упор стоячи біля стіни, лавки; лежачи – згинання, розгинання рук;

– В.п. – О. с. 1 – упор присівши, 2 – упор лежачи, 3 – упор присівши, 4 – В.п. (4–8–12 разів);

– В.п. – упор присівши. 1 – упор лежачи, 2 – В.п. (5–10–15 разів);

– В.п. – упор лежачи, поштовхом ніг, перемістити ноги вліво–вправо (тулуб, ноги утворюють пряму лінію) (5–10–15 разів);

– пересування в упорі лежачи уперед, не використовуючи ніг – «Крокодил» (2–4–6–8 м по 1–3 рази);

– присідання ноги разом, нарізно; не відриваючи стопи, на передню частину стопи; з різним розміщенням рук (10 с);

– ходьба в напівприсіді; у присіді – «Гусаки» (5–10 м по 1–3 рази);

– стрибки у присіді, руки на колінах «Кенгуру» (5–10 м по 1–3 рази);

– пересування в упорі лежачи позаду, уперед – «Павучок» (4–6–8–10 м по 1–2 рази);

– те саме, назад – «Павучок» (4–6–8 м по 1–2 рази);

– лежачи на спині, руки за головою, ноги зігнуті у колінах, зафіксовані, руки за головою, піднімання тулуба в сід (0,5–1 хвилина по 2 рази);

– те саме, з торканням ліктем різних колін (0,5–1 хвилина по 2 рази);

– лежачи на спині, руки вгору, піднімання ніг із торканням за головою (5–10–15 разів);

– в упорі сидячи позаду, прямі ноги перехресно над підлогою, зміна положень у вертикальній, горизонтальній площинах – «Ножиці» (5–10 с по 1–2 рази);

– в упорі сидячи позаду, кругові рухи зігнутими ногами вперед:

назад (ноги майже торкаються підлоги) – «Велосипед» (5–10 с по 1–2 рази);

– з положення лежачи на животі, руки вперед, одночасне піднімання прямих рук і ніг – «Човник» (5–10–15 разів по 1–2 рази).

1.2. *Вправи для виховання швидкості:*

– стоячи на місці, імітація роботи рук під час бігу (6–8–10 с);

– біг на місці з високим підніманням стегна, «Конячка» (6–8–10 с);

– біг на місці з закидуванням гомілки назад, «Карлсон» (6–8–10 с);

– біг на місці з максимальною частотою кроків (6–8 с);

– лежачи на спині, ноги вгору, кругові рухи ногами, зігнутими в колінах, «Велосипед» (10–15–20–25 разів),

– упор біля стіни стоячи, ноги від стінки на відстані 1–1,5 кроків, біг з максимальною частотою кроків (6–8–10 с),

– стоячи, обличчям до стіни, на правій нозі, на відстані кроку, з випиранням руками об стінку на рівні грудей, махи лівою ногою вліво, вправо (носок дивиться назовні) (8–12 разів);

– в упорі присівши, ліва нога позаду, зміна положень ніг стрибком (10–20–30 разів);

– В.п. – стоячи, одна нога на півкроку вперед, зміна положення ніг стрибком, на передній частині стопи (10–20–30 разів);

– біг з високим підніманням стегна (10 м по 2–3 рази);

– біг із закидуванням гомілки назад (10 м по 2–3 рази);

– біг з опущеними руками (плечовий пояс розслаблений) (10 м по 2–3 рази);

– біг з нахиленим назад тулубом (10 м по 2–3 рази);

– біг перехресним кроком, лівим боком, правим боком за напрямом руху (10–15 м по 1–2 рази);

– біг лівим, правим боком приставними кроками (10–15 м по 1–2 рази);

– те саме, 2 кроки лівим боком, 2 кроки правим боком (10–15 м по 2–3 рази).

1.3. *Вправи для виховання гнучкості:*

– кругові рухи прямими руками вперед-назад (8–12 разів);

– в. п. – ліва рука – за головою, права – за спиною, зміна положення рук з торканням долонь (5–10 разів);

– В.п. – широка стійка, руки за головою, нахили тулуба вліво–вправо (8–12 разів);

– В.п. – те ж, повороти тулуба вліво–вправо (8–12 разів);

– В.п. – нахил уперед, руки вбік, зміна положень рук, «Млин» (8–12–16 разів);

– В. п. – О. с. – ноги нарізно; широка стійка; ноги перехресно, нахили вперед (ноги в колінах не згинати, намагатися торкнутися руками підлоги) (8–12–16 разів);

– В. п. – О. с. – руки вперед, почергові махи ногами з торканням різнойменної долоні (8–12–16 разів);

– нахили вперед з положення сидячи, ноги разом; нарізно; з положення «бар'єрного кроку» (8–12–16 разів).

1.4. *Вправи для виховання спритності:* пересування в упорі на колінах, «Собачки» (4–6–8 м по 1–3 рази); пересування в упорі, стоячі зігнувшись з прямими ногами, «Місяцехід» (4–6–8 м по 1–3 рази); пересування у положенні сидячи, ноги прямі (уперед, назад), «Дискотека» (1–2–3 м по 1–4 рази); пересування навприсідки, руками

захопити стопи – «Гномик» (4–6–8м 1–2 рази); зі стійки на колінах стрибком устати на дві ноги (4–6–8 разів).

1.5. *Вправи для виховання швидкісно-сило-вих якостей* (стрибкові вправи): стрибки на місці, на двох, на одній, з різними положеннями рук (10–20–30 разів); три стрибки на двох, на місці і стрибок з поворотами на 90°, 180°, 270°, 360° (4–6–8 разів); три стрибки на двох, на місці і стрибок у довжину (4–6–8 разів);

В.п. ліва на півкроку вперед, зміна положень ніг стрибком (10–20–30 разів); стрибки ноги разом, ноги нарізно на місці, із просуванням уперед (10–15 м по 1–3 рази); стрибки по мітках на двох; на одній уперед – у боки по мітках (10–15 разів по 1–3 рази).

2. *Вправи з предметами*: стрибки на двох уперед, назад через предмет (набивний м'яч, м'яка іграшка) (10–20–30 разів по 1–3 рази); те саме уліво, вправо (10–20–30 разів по 1–3 рази); стійка ноги вбік, пересування м'яча навколо стегон (буква «О») (4–6–8 разів); нахил уперед, ноги нарізно, передача м'яча між ногами («вісімка») (4–6–8 разів); підкинути м'яч, піймати двома (8–12 разів); підкинути м'яч, хлопок в долоні, піймати м'яч (8–12 разів); стрибки зі скакалкою на двох (1 хв. по 1–3 рази); попере мінні стрибки зі скакалкою з ноги на ногу (1 хв. по 1–3 рази); комбіновані стрибки, два повороти скакалкою на один стрибок (індивідуально); переступання через гімнастичну палицю чи складену скакалку на місці, уперед та назад (4–8–12 разів).

3. *Комплекс вправ для довгострокових завдань* (перед виконанням зробити розминку): згинання і розгинання рук в упорі лежачи; підняття тулуба в сід з положення лежачи; присідання на одній нозі; стрибки на двох ногах через скакалку (за хвилину). Виконується в домашніх умовах максимальну кількість разів за два підходи.

4. *Письмові завдання* (допускається допомога старших): записати дані свого зросту, пульсу в спокої, після навантаження; результати виконання контрольних вправ; текст відомої дитині лічилки; написати відомі види спорту, спортивні ігри; описати знайому рухливу гру; намалювати фрагменти уроку фізкультури, тренування, спортивних змагань, улюбленого виду спорту; схематично намалювати задане висхідне положення, вправо; придумати назву команди класу, намалювати її.

Результати: За оцінкою вчителів молодших класів, батьків експериментальної групи високий рівень самостійної діяльності учнів спостерігався в 57% (думка вчителів), 52,7% (думка батьків), середній рівень відповідно в 41,4% і 41% і низький рівень у 1,42% і 6,3% відповідно. У контрольній групі ці дані нижче і рівні відповідно 42,14% і 49%; 45,72% і 37,3%; 12,14% і 12,7%.

Показники фізичної підготовленості мали позитивну динаміку в обох групах. У контрольній групі результати в бігу на 30 метрів, у стрибках у довжину з місця, у нахилах уперед, відповідають середньому рівню розвитку фізичної підготовленості, результати в човниковому бігу 4x9 метрів і підніманні тулуба в сід відповідають вище за середнє. В експериментальній групі динаміка приросту вірогідно вища, ніж у контрольній і відповідає в підніманні тулуба, човниковому бігу 4x9 метрів, як високий рівень розвитку, результати в бігу на 30 метрів, у стрибках у довжину, у нахилах уперед відповідають середньому рівню розвитку.

Висновки і пропозиції. Організаційно-методичні умови запровадження технології самостійних занять фізичними вправами повинні враховувати: 1) наявність у школярів біологічних, інтелектуальних потреб, прагнення особистості до самоствердження, самоповаги; 2) мотивацію, яка формується через інтерес до фізичної культури, схвалення результатів, оцінку діяльності, змагання; 3) закономірності формування рухових умінь, що містять у собі індивідуальний підхід; 4) рівень здатності до самостійної рухової діяльності в процесі навчання.

Формування самостійної рухової активності у школярів молодших класів залежить від таких педагогічних умов: 1) рівня потреби школярів у самостійній руховій активності; 2) наявності довірливих стосунків між учасниками процесу фізичного виховання; 3) створення на уроках фізичної культури умов, що сприяють самовихованню та самовдосконаленню школярів; 4) залучення школярів до практичної, інструкторської діяльності на уроках фізичної культури; 5) самостійні роботи за відділеннями з призначенням старшого, проведення рухливих ігор, загальноорозвиваючих вправ самими учнями під контролем учителя.

Рівень сформованості самостійної діяльності, за даними вчителів початкових класів та батьків, у школярів експериментальної групи оцінювався як високий у 54,92%, як середній – 41,92%, низький – 3,86% та відповідно у школярів контрольної групи – 45,57%, 41,51%, 12,42%.

Зміни показників фізичної підготовки мали позитивну динаміку в обох групах, однак, в експериментальній групі у хлопчиків кількість показників з високою оцінкою рівня фізичної підготовки збільшилась з 7,8% до 31,7%, у дівчаток – з 15,4% до 29,1%, у контрольній групі у хлопчиків – з 11,1% до 14,4%, у дівчаток – з 13,3% до 16,4%.

Список використаної літератури:

1. Білецька В. В. Теоретико-методичне обґрунтування тестування фізичної підготовленості молодших школярів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту Київ, 2008. 20 с.

2. Віндюк А. В. Захаріна Є. А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів уміння самостійно виконувати фізичні вправи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. № 2. С. 20–26.
 3. Власяк О. О. Самостійні заняття фізичними вправами як спосіб покращення фізичної підготовленості дітей 7 років. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2006. № 2. С. 74–78.
 4. Кабанова О. Є., Зубко Д. Р., Коломієць А. С. Особливості викладання занять з фізичної культури в дистанційному форматі. *Фізична культура в університетській освіті: світова практика та сучасні тренди*. 2023. 311 с.
 5. Москаленко Н., Алфьоров О. Організаційно-методичні аспекти сучасного уроку фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. № 1. С. 196–200.
-

Volkova S., Vindyuk A., Zakharina A. Homework in physical education as a component of the learning process

It is stated that modern society confirms the high ability of individuals to engage in active activities in various aspects of human life, including production and science. It is noted that high labor productivity and academic success are possible only with good health and the comprehensive and harmonious development of physically fit individuals.

The organizational and methodological conditions for implementing the technology of independent physical exercises are defined, taking into account the following factors: the presence of students' biological and intellectual needs, the individual's desire for self-assertion and self-esteem; motivation, which is formed through an interest in physical education, approval of results, evaluation of activities, and competitions; patterns of developing motor skills that involve an individualized approach; the level of ability for independent motor activity during the learning process.

The methodological foundations for the formation of independent motor activity are presented, namely: an individual approach that takes into account the characteristics of physical development, intellectual level, physical fitness, health status, gender, and interpersonal relationships. The criteria for assessing quantitative indicators and criteria for evaluating the quality of students' performance of physical exercises are justified.

The author provides educational material for homework in physical education, exercises for developing physical qualities, exercises for strength, speed, flexibility, agility, and speed-strength qualities (jumping exercises), exercises with objects, a complex of exercises for long-term tasks, as well as educational material for homework in physical education.

The research results are presented, which helped determine the level of development of students' independent activities as high, medium, or low. Teachers of elementary school and physical education, as well as parents, served as experts in assessing the level of independence.

The level of development of independent activities, according to the data from elementary school teachers and parents, was evaluated as high in 54,92% of students in the experimental group, medium in 41,92%, and low in 3,86%. In comparison, students in the control group were evaluated at 45,57%, 41,51%, and 12,42% for high, medium, and low levels, respectively.

Key words: junior high school student, independent work, homework, assessment, level.

UDC 37.015.3:(372.881.111.1+ 371.321.5)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.8>

A. V. Kyrpa

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences),
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Dnipro Academy of Continuing Education

LOWERING THE AFFECTIVE FILTER: STRATEGIES FOR TEACHING IN CHALLENGING ENVIRONMENTS DURING WAR-TIME

Teaching in challenging environments, such as war-affected settings, presents numerous obstacles for educators. Designing lessons in such conditions requires clear thinking and strategies to bridge the gap between instructional objectives and effective material delivery. In war-affected settings, pupils' cognitive abilities may be suppressed, making it essential to consider the affective filter and its impact on language learning.

Previous research has explored teaching in challenging circumstances, but there is a lack of focus on war-affected environments when lowering the affective filter is especially crucial for effective language acquisition. The article aims to equip teachers with strategies to lower the affective filter and create an environment that fosters confidence and language acquisition during the war. For the research, the author analysed scientific sources regarding teaching foreign languages in the challenging environment, explored the essence of the phenomena "challenging circumstances" and "affective filter" as well as techniques how to reduce it.

To create a supportive classroom environment, educators should provide choices, opportunities for pupil voice, and activities aligned with pupils' passions to enhance motivation. Cultivating a sense of belonging, valuing pupils' individuality, and developing an inclusive environment promote self-confidence. Establishing a safe classroom where mistakes are encouraged and a growth mindset is fostered helps alleviate anxiety.

In war-affected settings, creating a supportive classroom environment is crucial for effective language learning. By addressing the affective filter through motivation, self-confidence, and anxiety-reducing strategies, educators can empower learners, promote language development, and foster growth despite challenging circumstances.

Key words: *affective filter, educational environment, teaching, language learning, motivation, strategies.*

Statement of the problem. Teaching in challenging environments requires educators to overcome various obstacles and ensure effective learning despite adverse conditions. Challenging environments encompass a wide range of circumstances, such as large classes, mixed-abilities classrooms, demotivated pupils, limited resources, poor learning environments, and social problems. However, one of the most challenging tasks arises when providing education amidst periods of wars (as in the case in Ukraine) or military conflicts.

Designing lessons in challenging environments becomes particularly important, requiring solitude and clear thinking to bridge the gap between instructional objectives and effective material delivery. Under martial law, when pupils' cognitive abilities are suppressed and distorted, processing information and maintaining long-term concentration may prove difficult. Thus, it is essential to consider the affective filter and its impact on pupils' language learning.

Analysis of previous research and publications. The issues of teaching in challenging circumstances have been explored by different scientists and pedagogues for decades. For example, summarizing own pedagogical experience in Bengal, M. West defined challenging circumstances as the

need to provide quality education in schools with large classes, crowded classrooms full of extremely poor pupils who could not read or write, etc. Regarding those challenges West focused on practice-oriented pedagogy and learner-centred approach prioritizing, for example, the recycling of new language and linking language learning with the wider curriculum [1]. Also, C. Sowton was inspired by West's research and continued exploring the problem of teaching in challenging circumstances regarding the 21st century demands (e.g., COVID-19 pandemic) and he provided teachers with some practical ideas for teaching in low-budget and/or low-resource situations like a simplified procedure for flipped learning which is quite beneficial. The author also focused mainly on teaching large, mixed-ability and/or mixed-aged classes, teaching without textbooks, teaching inexperienced learners, the issues of motivating and empowering learners, involving parents, guardians and/or local community, etc. For example, C. Sowton summarized his experience and suggested principles for good online learning and teaching emphasizing the balance between synchronous and asynchronous mode [2, p. 154–156].

C. Chapman studied networking in urban and challenging contexts and whether it could encourage

school improvement [3]. A. AlMunifi and A. Aleryani made the first attempt to investigate the effects of Yemen's armed conflict on higher education [4]. However, they didn't provide with practical ideas or practice. T. Bharati examined the long-term impact of the India-Pakistan war of 1999 on the educational attainment of children born to families of soldiers who survived the war [5]. Scientists have also studied psychological aspects like vulnerabilities of children and adolescents in Syria [6] and adverse effects of war and armed conflict on children [7, p. 69–70]. These studies were devoted to the analysis of the direct and indirect effects of war and armed conflict on exposed children, particularly, psychological and physical effects on children's well-being which explains the essence of psychological aspects, but the scientists didn't aim at studying educational aspects and/or providing teachers with practical ideas for teaching in warfare-related environment.

Such past studies are primarily focused on analysing the impact from challenging circumstances on children in different geographical areas, their psychological conditions and ability to continue learning.

In addition, regarding the challenges pupils might face in the classroom setting even in peaceful times, scientists also studied the issues of lowering the affective filter as a potential block of cognition when mastering any subject. Thus, S. Krashen explained the essence of the affective filter defining it as an imaginary wall that rises in the mind and prevents input. The affective filter refers to the emotional and psychological factors that influence second language acquisition. Motivation, self-confidence, and anxiety are three key variables affecting language learning. When the affective filter is high, pupils experience stress, anxiety, lack of self-confidence, reluctance to participate, boredom, and disinterest. Moreover, currently pupils' cognitive abilities are suppressed and distorted, processing large amounts of information and long-term concentration could be rather difficult. On the other hand, when the affective filter is lowered, pupils feel safe, become risk-takers, interact with peers, and engage actively in the learning process [8]. Krashen's Monitor Model has been evaluated and discussed by some researchers in the context of teaching in the 21st century and its significance has been testified in the field of second language acquisition and second language teaching [9, p. 1459–1464] as well as some ideas of lowering the affective filter focusing on all its aspects like lack of self-confidence and motivation as well as reducing anxiety have been suggested and approved in practice [10].

Currently, researchers have already studied the impact of the affective filter on learning abilities in second language acquisition and stated that teaching strategies should be based on the context of reducing the overall stress related to classroom learning

[11, p. 1232–1240], [12, p. 463–470], etc. However, the studies focused on the classroom setting without any attention to challenging conditions as in the case in Ukraine under the war-fare-related environment.

Aim and tasks. The article **aims** to equip teachers with strategies to lower the affective filter and create an environment that fosters confidence and language acquisition during the war.

To achieve this aim, the following **tasks** have outlined:

1) to examine various stages of a lesson when facilitating effective learning in challenging environments through incorporating techniques such as relating to learners, encouraging risk-taking, and focusing on practical activities;

2) how to empower learners, alleviate their affective filters, and promote language development despite adverse circumstances.

For the research, general scientific and theoretical **research methods** were used, such as: analysis of scientific sources regarding teaching foreign languages in the challenging environment; synthesis, generalization, explanation are used to clarify the essence of the phenomena "affective filter" and "challenging circumstances".

Presentation of the main materials. Lowering the affective filter is critical in the classroom, as elevated filters impede language acquisition. Classroom environments intentionally designed to lower the affective filter foster increased language development, as more input is allowed to pass through. Highly motivated pupils who feel confident and safe are more receptive to learning. Hence, it is imperative for teachers to understand and address the affective filter, particularly in challenging environments.

Considering the situation in Ukraine, where the war has had a profound impact on pupils' emotional well-being, teachers must address the affective filter. By replacing information noise with effective tasks, exercises, and psychological support, teachers can help stabilize pupils' mental systems, reduce stress and anxiety, and facilitate language learning. However, it is crucial to balance the curriculum and create a sense of normalcy while providing support and understanding.

To create a welcoming classroom environment that lowers pupils' affective filters, teachers can apply similar strategies used to make visitors feel at home. Let's explore these strategies based on Krashen's three categories:

1. Motivation.

1.1. Offering choices, allowing pupils to select their study topics, and empowering them to decide how they demonstrate understanding can enhance motivation.

1.2. Providing opportunities for pupils to express their voice in the learning process fosters enthusiasm.

1.3. Engaging pupils in activities aligned with their passions boosts motivation by making the learning experience compelling and relevant to their lives.

2. Self-confidence.

2.1. Cultivating a sense of belonging, valuing pupils' individuality, and creating an inclusive classroom environment promotes self-confidence.

2.2. Pronouncing pupils' names correctly and developing a deeper understanding of their identities beyond the classroom can enhance their self-assurance.

3. Anxiety.

3.1. Establishing a safe classroom environment where pupils are not afraid to make mistakes helps reduce their affective filters.

3.2. Encouraging a growth mindset and demonstrating that errors are a natural part of the learning process can help pupils embrace challenges and growth.

3.3. Being mindful of our verbal and nonverbal communication, including body language, plays a crucial role in alleviating pupils' anxiety, even for those who may not be fluent in English yet.

By implementing these strategies, educators can effectively decrease pupils' affective filters, creating an environment conducive to learning and growth. Still, it is best to follow the curriculum and try to normalize the situation (if possible).

Anyway, at the beginning of each lesson, it is worth supporting pupils and emphasizing the positive aspect: everyone is safe, hope lives, everything will be Ukraine and so on. It is considered necessary to start by updating the so-called "contract": reminding about the rules of the lesson, if necessary, discuss new ones (e.g., how to act when the air raid alarm starts) [13, p. 104]. It is especially important if there are new pupils in the classroom (for example, pupils who are forced resettles). Working in these circumstances, a teacher should think of additional support of newcomers and suggest them to choose "subject buddies" from the pupils who have been studying in the class for a while.

In addition, it is essential to organize warming-up activities or icebreakers and set the tone even for the entire day. For example, 1) ask pupils what starts with letter "s" and can be placed in a box/jar/ or a bag and taken to the journey to ...; 2) ask a pupil to choose a piece of paper with a word or a phrase (relevant to the topic) and then within a certain limit of time draw it on the blackboard to make his or her classmates guess; 3) get a learner to start with the letter "a" and see if he or she can think of a word for the relevant topic that either starts with that letter, or contains it; then ask the next learner to proceed with the letter "b"; to make this task more challenging a teacher may ask learners to write a sentence with this word; 4) get learners to work together to come up with a ten point action plan for how to solve the

problem like "A man is stuck on the moon, how do we get him down?" or "While travelling your money was stolen, what would you do?" and so on. It is important to encourage learners to say at least one word in English (it may concern their thoughts or they may continue a phrase "For me Ukraine/.../happiness is/means...") during warming-up stage. These tasks may help learners get their brains into action and help teachers analyse their emotional state, adapt further activities (if necessary) and relief tension [13, p. 104–105].

Learners who forced to move because of the war should not be forced to participate in all the classroom activities, they should be given some options and space. Otherwise, their anxiety may increase which means the increase of the affective filter as well.

One of the strongest techniques a teacher can use with learners is to simply share his or her own failures and feelings when it comes both to learning new things and witnessing the terrible military events in Ukraine. Also, some pupils may be more comfortable (from the emotional perspective) to share their thoughts and feeling using another language (Ukrainian, for example).

However, given the fact that secondary and senior school pupils have free access to information and are aware of the scale of the destruction, it is appropriate to direct their thoughts and energy. If they show special interest, they may be involved in dynamic exercises and activities (including via social networks) using already acquired knowledge and mastered vocabulary, join the information resistance, inform the public abroad about the events in Ukraine: it gives pupils a sense of involvement in a common important cause and promotes the practical application of knowledge, skills and abilities. When faced with challenges, pupils do not have to have psychological problems, but on the contrary, with the support of adults (including teachers) they can demonstrate post-traumatic growth and psychological resilience [13, p. 105].

Therefore, it is recommended to present educational material without overloading pupils with theory and a large number of exercises. However, the teacher should still be able to help pupils distract themselves from military events through educational activities. Information should be divided into short blocks, which will be followed by practical activities and/or a visual result, as well as to set individual goals with pupils and celebrate growth.

It is worth mentioning that stimulating recall of prior learning also helps activating background knowledge: a teacher connects the new lesson to past instruction by sharing details that might have made the class come alive.

When presenting the content, scaffolding is really helpful as it is designed to make information and tasks

accessible to pupils without misleading them and avoiding ambiguity. Graphic organizers, pictures, and charts can all serve as scaffolding tools. Graphic organizers are very specific in that they help kids visually represent their ideas, organize information, and grasp concepts such as sequencing and cause and effect.

A teacher could ask pupils to share their own experiences and ideas about the content or concept of study and have them relate and connect it to their own lives. Sometimes a teacher may have to offer hints and suggestions, leading them to the connections a bit, but once they get there, they will grasp the content as their own.

With all the diverse learners in classrooms, there is a strong need for teachers to learn and experiment with new scaffolding strategies. Moreover, when pupils are given guidance on how to approach their learning, such as through guided activities or information about common mistakes to avoid, their learning speed improves as they are less prone to wasting time or feeling frustrated due to incorrect information or misunderstood concepts.

At the end of the lesson, teachers usually have practice and elicit performance. Sometimes it is a mixture of practice and evaluation. Learners have to demonstrate understanding of the instructions. It could consist of a group work or an independent practice. Still learners have to interact directly with the materials, exchange the information. Practical strategies, activities and “takeaways” are the most valuable resources.

As for homework, it is recommended offering pupils mini-projects that will activate their creativity and related with specific actions and real-life situations. It is appropriate to use the functionality of various applications. However, some topics (like “My Hometown”, “My House”, etc.) could become triggers for some pupils, that is why it is better to paraphrase them (for instance, “The Town of My Dreams”, “The House of My Dreams”, etc.)

When lowering the affective filter, the attitude to the mistakes should be emphasized. A teacher’s task is to support his or her learners and form an adequate attitude to mistakes as a natural step to success and to encourage applying continuous effort without over-emphasizing error correction. Formative evaluation and providing learners with feedback are essential as a teacher becomes a guide who helps pupils prepare for a later testing environment.

By organizing the educational process and providing pupils with a tool for interaction with the world, teachers help them stabilize the mental system after disorganization by wars, reduce stress and anxiety hence lower the affective filter.

Conclusions and suggestions. This article explores techniques to lower the affective filter and promote effective language learning in challenging classrooms. By leveraging motivation, self-con-

fidence, and reducing anxiety, teachers can create welcoming and inclusive environments. By examining various stages of a lesson and incorporating techniques such as relating to learners, encouraging risk-taking, and focusing on practical activities, educators can facilitate effective learning in challenging environments. Providing choice, voice, and relevance can enhance motivation, while fostering a sense of belonging and respect enhances self-confidence. Embracing errors as part of the learning process, adopting a growth mindset, and utilizing positive non-verbal communication can help alleviate anxiety.

References:

1. West M. *Teaching English in difficult circumstances*. Logmans. 1960. URL: <https://archive.org/details/west-michael-1960-teaching-english-in-difficult-circumstances/page/n1/mode/2up>
2. Sowton C. Teaching in Challenging Circumstances. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76. Iss. 1, P. 154–156. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab077>
3. Champan C. Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*. 2008. Vol. 50. Iss. 4. P. 403–420. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880802499894>
4. AlMunifi A. A., Aleryani A. Y. Internal efficiency of Higher education system in armed conflict-affected countries-Yemen case. *International Journal of Educational Development*. 2021. Vol. 83, 102394. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102394>
5. Bharati T. The long shadow of the Kargil War: The effect of early-life stress on education. *Economics & Human Biology*. 2022. Vol. 44. 101097. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2021.101097>
6. Cavalcanti S. P., Castro G., Vieira N. B., Neto M. L. R., de Menezes H. L., Lima N. N. R., ... Reis A. O. A. Generation of innocents become enduring victims of a terrible war: Vulnerabilities of children and adolescents in Syria. *Child Abuse & Neglect*. 2022. Vol. 126. 105517. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105517>
7. Deputy S. R., Khakoo Y., & Gospe S. M. Adverse Effects of War and Armed Conflict on Children. *Pediatric Neurology*. 2022. Vol. 130, P. 69–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2022.03.006>
8. Krashen S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. 1986. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
9. Lai W., Wei L. A critical evaluation of Krashen’s Monitor Model. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019. Vol. 9. № 11. P. 1459–1464. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0911.13>
10. Gonzalez V. What is the affective filter, and why is it important in the classroom? *Seidlitz Education*.

2020. URL: <https://seidlitzblog.org/2020/09/22/what-is-the-affective-filter-and-why-is-it-important-in-the-classroom>
11. Wang L., Wu X. Influence of affective factors on learning ability in second language acquisition. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 2020. Vol. 29. Iss. 2. P. 1232–1240. DOI: <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.365>
12. Bao Y., Liu S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*. 2021. Vol. 9, № 3. P. 463–470. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
13. Kyrpa A. Teaching foreign languages to secondary and senior school pupils in challenging environment. *Current issues of social and humanitarian secondary and higher education: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation*. 2022. P. 103–108. URL: <https://cutt.ly/lwtveumZ>

Кирпа А. В. Зниження афективного фільтра: стратегії викладання в складних умовах під час війни

Викладання у складних умовах, наприклад, у місцях проведення воєнних дій, створює численні перешкоди для педагогів. Розробка уроків у таких умовах вимагає чіткого мислення та стратегій для подолання розриву між навчальними цілями та ефективним поданням матеріалу. В умовах війни когнітивні здібності здобувачів освіти можуть бути пригнічені, тому важливо враховувати афективний фільтр і його вплив на вивчення мови.

Деякі аспекти щодо викладання в складних обставинах вже були висвітлені у попередніх дослідженнях, але недостатньо уваги приділялося вивченню особливостей викладання в умовах війни, коли зниження афективного фільтра є особливо важливим для ефективного засвоєння мови. Метою статті є представлення стратегій, що допоможуть вчителям знизити афективний фільтр та створити середовище, що сприятиме впевненості та засвоєнню мови під час війни. Автором проаналізовано наукові джерела щодо навчання іноземних мов у складних умовах, досліджено сутність феноменів «складні обставини» і «афективний фільтр», а також прийоми його зменшення.

Щоб створити сприятливе середовище в класі, викладачі мають надати здобувачам освіти можливість обирати і висловлюватися та добирати види роботи на уроці, що відповідатимуть інтересам здобувачів освіти та сприятимуть підвищенню їхньої мотивації. Формування відчуття причетності, повага індивідуальних особливостей і розвиток інклюзивного середовища сприяють становленню впевненості здобувачів освіти у своїх здібностях. Створення безпечного навчального середовища, в якому заохочують помилки та сприяють розумовому розвитку, допомагає зменшенню почуття тривоги.

У регіонах, постраждалих від війни, створення сприятливого середовища у класі має вирішальне значення для ефективного вивчення мови. Впливаючи на афективний фільтр за допомогою стратегій мотивації, впевненості в собі та зменшення почуття тривоги, педагоги можуть розширити можливості здобувачів освіти, сприяти розвитку мови та стимулювати зростання, незважаючи на складні обставини.

Ключові слова: афективний фільтр, освітнє середовище, навчання, вивчення мови, мотивація, стратегії.

ВИЩА ШКОЛА

УДК [379.85:069.01]:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.9>

М. В. Бєлікова

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри туристичного, готельного та ресторанного бізнесу
Національного університету «Запорізька політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗЕЄЗНАВСТВА ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСКУРСІЙНИХ ПОСЛУГ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

Навчальні дисципліни «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» є важливою частиною професійної підготовки для студентів бакалаврату спеціальності «Туризм», оскільки дозволяють набутти практичних навичок і знань, щоб надалі працювати в сфері організації та проведення екскурсій. Однак у зв'язку з пандемією та війною багато вищих навчальних закладів перейшли на дистанційне навчання, тому викладання цих навчальних дисциплін майбутнім фахівцям туризму викликає певні проблеми та особливості, які потребують вирішення. У даній роботі ми розглядаємо деякі приклади успішних практик та надаємо рекомендації щодо підвищення якості та ефективності викладання організації екскурсійних послуг та музеєзнавства. Необхідність вивчення шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства з «Основи музеєзнавства» та «Організації екскурсійних послуг» зумовлює розробку адекватних практик, які включають відеоекскурсії, під час підготовки яких студенти застосовують свої теоретичні знання на практиці. У цій статті ми обговоримо деякі з основних аспектів навчання проведенню екскурсій, такі як вибір відповідних екскурсійних методів та проведення відеоеккурсій. Рекомендуються індивідуальні завдання для студентів з метою створення міні-екскурсій про вулиці, пам'ятки, музеї із застосуванням таких екскурсійних методів як показ, розповідь та панарамний метод та невербальних знаків привертання уваги. Зокрема студенти мають продемонструвати сучасні навички реклами своєї спеціальності, з цією метою відео викладаються студентами на власних та офіційних акаунтах кафедри в соціальних мережах для профорієнтації абітурієнтів. Перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій під час дистанційного навчання є підвищення інтересу та мотивації студентів до навчання, активізація навчання завдяки привабливим формам подачі інформації у виді відеоджерел, формування вмінь і навичок для здійснення творчої діяльності, розвиток практичних навичок з організації та проведення екскурсій містом та музеєм.

Ключові слова: музеєзнавство, організація екскурсійних послуг, дистанційне навчання, аудіогіди, принцип блокбастера, відеоекскурсії.

Постановка проблеми. Сьогодні Громадська спілка «Всеукраїнська асоціація гідів» є об'єднанням гідів на засадах створення сприятливих умов для конкретизації їхньої ролі й місця в просвітницькому та виховному процесі, зростання авторитету професії [1]. На сьогодні підготовка кваліфікованих екскурсіводів відбувається «Всеукраїнською асоціацією гідів» та у вищих навчальних закладах, зокрема на кафедрі туристичного, готельного та ресторанного бізнесу в Національному університеті «Запорізька політехніка». Аналіз практичного досвіду викладання дисциплін «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» для студентів бакалаврату спеціальності «Туризм» є актуальним в сучасних умовах дистанційного навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Одним з результатів досліджень з про-

блеми є теоретико-методологічні дослідження проблеми організації екскурсій [2, 3, 4, 5]. Дослідження зберегли своє значення, при тому застаріли в наслідок сучасного розвитку екскурсознавства і музеєзнавства як наук та використання під час проведення екскурсій нових технологій (аудіогіди тощо) [6, 7, 8]. Унікальний досвід педагогів вищої школи під час пандемії та війни в умовах дистанційного навчання був узагальнений в окремих публікаціях [9, 10, 11]. Отже, викладання навчальних дисциплін «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» має враховувати досягнення сучасних технологій.

Мета статті – аналіз особливостей викладання навчальних дисциплін «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» в професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму.

Виклад основного матеріалу. Згідно з «Стратегією розвитку туризму Запорізької області на 2021–2027 роки» [12] однією з оперативних цілей є забезпечення якості професійної підготовки кадрів туризму та сфери обслуговування. На лекціях та практичних заняттях навчальних дисциплін «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» в Національному університеті «Запорізька політехніка» викладаються теоретико-методологічні засади організації екскурсійного процесу, техніки підготовки і проведення різних видів екскурсій [13, 14].

Особливості викладання «Основ музеєзнавства» та «Організації екскурсійних послуг» під час дистанційного навчання змушують розробити комплекс рекомендацій, які пропонуються в якості можливостей для покращання теоретичного та практичного навчання студентів.

По-перше, зазначимо, до гідів існують професійні вимоги і вони мають відповідну спеціалізацію, відповідно йде підготовка тих гідів, які проводять екскурсію містом або мають спеціалізацію на проведенні екскурсії музеєм. Трансферний (супроводжувач) гід відрізняється тим, що характеризує країну прибуття в цілому, розповідає про природу, загальні моменти історії, національні страви та напої. Тонкощі координації роботи гідів в тому, щоб супроводжувач та місцевий гід мають узгоджувати, хто і про що розповідає. Крім високої кваліфікації, під час екскурсії гіді мають бути усміхненими, спокійними, не дратуватися. Мати охайний вигляд, щоб на них було приємно дивитися. У них має бути яскравий одяг, парасоля або прапорець на антені рюкзака, щоб здалека вони виділялися. Оскільки групи великі, то одні хочуть повільніше, інші – швидше, тому екскурсоводу треба вести екскурсію впевнено за планом, зневажаючи на скигнення екскурсантів. Екскурсовод має бути щирим та яскравим, самим собою. Гід задає питання, підтримує розмову за темою, повинен бути товаришким, але не фамільярним, порядним, не зловживати алкоголем. Ораторське мистецтво та правильність мови, знайомство з колоритними словами місцевого діалекту збільшить інтерес екскурсантів. Важлива гучність та темп мови, щоб гід встиг все розповісти, а екскурсанти почути.

Екскурсовод має порадити хороший ресторан, магазин, музей. При цьому треба думати про власну репутацію і довіру до екскурсовода. Гід має повідомити, скільки часу проходить екскурсія, скільки кілометрів пройдемо, продумати технічну зупинку, щоб туристи могли сходити до туалету, випити воду або каву. Технічну зупинку рекомендується організувати на великих парковках, де є туалети та продаж напоїв. Якщо виникла потреба через специфіку туриста, рекомендувати туристу відвідати ресторан, замовити каву та скористатися туалетом.

По-друге, екскурсія має бути спокійною, не поспіхом, екскурсоводу потрібно зважати на темп та інтереси туристів, наприклад, молодь або більш старші екскурсанти зацікавлені більше або менше почути та побачити, екскурсовод має бачити усіх екскурсантів, тому розміщення учасників екскурсії перед об'єктами відбувається півколом.

Гід має бути пунктуальним, ні в якому разі не запізнюватися, вимагати дисципліни, поважати час інших. Під час екскурсії бути ненав'язливим, не обговорювати політику, хто за яку команду вболіває, релігію. Коли розповідає про релігії та церкву, не нав'язувати власні погляди. Неприпустимими є вислови расистського характеру.

По-третє, важливим є планування та правильна побудова маршруту. Інформації в екскурсії не має бути ні забагато, ні мало, а достатньо. Використовуються радіосистеми для спілкування з туристами – аудіогіди, відмінність цього підходу в тому, що потрібно безперервно говорити, тому під час екскурсії з аудіогідом екскурсоводи додають записані музику, вірші, вислови видатних людей, а для цього потрібна певна технічна підготовка.

Обов'язковими темами для розповіді є не лише історія, архітектура, а й місцева кухня та напої тощо. Якщо гід працює з туристами з України за кордоном, необхідно проводити паралелі з Україною, робити акцент на місці України, шлях до державності, давати матеріал для роздумів туристів.

Екскурсії відвідують люди різного соціального статусу, не завжди скромно одягнена людина немає коштів на ресторан або брендові речі. Туристам потрібно давати вибирати серед ресторанів та магазинів різного рівня. Завжди потрібно орієнтуватися на якість послуг закладу.

Хода пересічною місцевістю, вгору, під час спеки або в холод розрахована не на всіх екскурсантів, тому в завдання екскурсовода входить пояснити на скільки це важко та де можна почекаати або запропонувати йти повільніше і роз'яснити, де група з екскурсоводом буде чекати. Гіду потрібно враховувати погодні умови і вносити зміни в проведення екскурсії, якщо злива, то можна відвідати музей, якщо холод, то переставити об'єкти екскурсії, через годину після початку екскурсії можна сісти на кораблик і зігрітися там гарячими напоями. Якщо спека, то екскурсовод має потурбуватися, щоб забезпечити можливість туристам придбати воду або попередити про це заздалегідь.

Форс-мажорними обставинами в організації екскурсій є: а) туристи загубилися; б) екскурсанти потрапляли до поліції; в) туристи «покурили» наркотичні речовини в Амстердамі, випили алкоголь, через що зникли на добу; г) травми екскурсантів; д) водію екскурсійного автобусу стало зле, його

смерть. Саме тому, що форс-мажори можливі, екскурсовод має бути уважним, пильним, з чіткою реакцією та алгоритмом дій в різних ситуаціях (володіти навичками першої допомоги, знати, хто в групі може допомогти).

Важливим під час організації екскурсій є: унікальність екскурсійного продукту, необхідно запропонувати те, що інші гіді не можуть; ходити тим же маршрутом, щоб помічати нові деталі; спілкуватися з місцевими жителями, які можуть збагатити екскурсію власною історією; читати нову літературу, тому що йде переосмислення історії; працювати з першоджерелами; вивчити декілька слів іншими мовами, щоб вітатися з іноземними туристами, їм це буде приємно; обговорювати попередньо маршрут з туристами, враховуючи час на обід.

Основна частина екскурсії базується на конкретних екскурсійних об'єктах, сполученні показу і розповіді. Для створення екскурсії необхідна яскрава смачна тема та інструменти для посилення ефекту. Важливо знайти невідомі гарні локації для показу, куди ніхто не їздить.

По-четверте, якщо організовується екскурсія до музею, то це треба узгодити з адміністрацією. Важливим для створення музейної екскурсії є добір експонатів таким чином, щоб розглядалися найбільш атрактивні музейні предмети, які розкривають тему екскурсії. Індивідуальний текст екскурсії розрахований на 3–4 години, а екскурсія продовжується півтори години, це пояснюється тим, що якщо в одному залі буде кілька екскурсійних груп, екскурсовод не може обганяти попереднього екскурсовода, якщо той затримався, а вимушений «чекати» попередню групу і «поглиблювати» та «розширювати» матеріал екскурсії [15, с. 50]. Відмінності між екскурсією містом та музеєм є те, що в першому випадку у гіда є портфель екскурсовода, він демонструє пам'ятки, а в музеї портфель екскурсовода відсутній і показуються експонати за допомогою указки.

По-п'яте, крім хронологічного принципу, від якого екскурсанти дуже втомлюються для побудови екскурсії автором рекомендується використовувати принцип блокбастера.

Сиквел – історія в розповіді розвивається послідовно та логічно. Наприклад, «Офіційно Дніпрельстан народився 8 березня 1927 р., коли на будмайданчик вийшли перші робітники. Через тиждень розпочалися вибухові роботи. У травні 1928 р. взялися за зведення греблі, що мала «підперезати» Дніпро бетонним поясом довжиною 766 метрів у вигляді дуги, радіусом 600 метрів. В березні 1932 р. в греблю було вкладено останній кубометр бетону. Після цього рівень води у Дніпрі піднявся на 37,5 метрів».

Приквел – спочатку розповідь йде за хронологією, а потім через брак інформації може йти

передісторія події. Наприклад, «На території міста Запоріжжя та області збереглися малочисельні будівлі кінця XIX – початку XX ст. Відомості про архітектурні споруди в області – менш інформативні, про деякі відомо лише рік будівництва. Більшість будівель з цегли. Цеглу виробляли на підприємствах регіону...» І далі мова йде про цегляне виробництво, починаючи з зародження, і про безпосередньо його технологію.

Мідквел – це події, які розвивалися паралельно з сюжетом в середині розповіді. Наприклад, під час розповіді про будівництво маєтків заможних людей можна звернутися до екскурсантів з питаннями, щоб зацікавити їх: «А звідки брали ліс в степах? А як штучно вирощували ліс в степах у XIX ст.?» А далі розповісти про роль менонітів в розвитку лісівництва на півдні України.

По-шосте, студентів знайомлять з очікуваннями екскурсантів, тому що люди втомлюються від дат та безперервного потоку інформації. Екскурсанти мізками відпочивають, коли їм розповідають, як був влаштований світ у зазначений період, їм потрібно дати матеріал для роздумів або запропонувати певну дію. Екскурсантам цікаво, як влаштовано щось, устрій чогось, як щось працює, етимологія місцевості, звідси формується позитивний образ міста та гіда, тому що багато чого не входило до кола інтересів екскурсантів. Екскурсантам цікаві пікніки та дегустації в гарних місцях. Екскурсійні продукти мають бути якісні, унікальні, цікаві. Туристам цікаві нічні екскурсії з дегустаціями та сплавом на корабликові.

Під час екскурсії екскурсанти мають відчувати безпеку та комфорт, тому гіді треба казати, що буде далі. Наприклад, «Зараз ми перейдемо через дорогу і продовжимо біля будівлі Олександрівської електростанції», або «Зараз у вас буде вільна година, ви можете пообідати в ресторанах на цій вулиці Чеського Крумлова на ваш вибір. Є ресторан, де подають коропа, я йду туди, хто хоче, може приєднатися»; «Сьогодні 31 грудня, тому усі заклади закінчують працювати о 15 годині, оскільки виїзд з Дрездена о 17 годині, то у вас дві вільні години».

Мають проговорюватися фінансові правила. Наприклад, «У нас у вартість екскурсії входить екскурсія та один сувенір. Фото – за ваш рахунок»; «У нас до екскурсії входить катання на корабликові, якщо ви хочете поплавати, то вам з собою треба взяти купальні костюми та рушники, 10 євро за прокат спорядження»; «Сьогодні дуже холодно, тому катання на корабликові буде в середині екскурсії, щоб ми зігрілися, а не наприкінці, це коштує додатково 8 євро, якщо ви не розраховуєте на катання, то ви повертаєте аудіогіді мені перед посадкою на кораблик».

По-сьоме, необхідність оптимізувати процес підготовки майбутніх фахівців зумовлено питан-

ням співвідношення теоретичного та практичного навчання у процесі професійної підготовки [16]. Вплив сучасної теорії покоління враховувався автором статті під час організації дистанційного навчання студентів покоління Z, більше половини яких вважають улюбленим методом навчання перегляд відео на YouTube [17, с. 153]. Коли з восени 2022 р. енергоінфраструктуру України почали регулярно обстрілювати і почалися тривалі відключення світла, автор записував відеолекції, викладав на YouTube, тому що синхронно проводити їх не було можливості [18].

Особливості методики викладання музеєзнавства та екскурсознавства полягають у створенні студентами відеоекскурсій, щоб вони демонстрували екскурсійні методи. Оскільки під час війни заборонено фото- та відеозйомку об'єктів військової та критичної інфраструктури, будівель органів державної та виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, уповноважених на виконання відповідних функцій, доріг, на яких вони розміщені, а також місць масових скупчень людей, то виконання студентами завдання з створення відеоекскурсій ускладнено: неможна, щоб на відео потрапляли адреси, інші люди, щоб це могло зашкодити життю і здоров'ю людей та державі в цілому [19].

Під час викладання «Основ музеєзнавства» індивідуальне завдання для студентів – зняти відео з характеристикою пам'ятки та музейного експонату, яке складається з привітання, основної частини розповіді про об'єкт, заклик до дії. В основній частині студент обирає місцеву пам'ятку та характеризує її. Під час відвідування музеїв, зокрема Запорізького обласного краєзнавчого музею та Запорізького обласного художнього музею або ін., студенти попередньо вивчають експонати музеїв за буклетами, музейними сайтами, готують інформацію та знімають відповідні відео в музейних закладах.

Щоб відпрацювати практичні навички з проведення екскурсій під час викладання «Організації екскурсійних послуг» рекомендуємо індивідуальні завдання з метою створення міні-екскурсій про вулиці та пам'ятки із застосуванням методів показу та розповіді, невербальних знаків привернення уваги. Студенти мали завдання записати відео до 2–3 хвилин, прикріпити посилання на нього на Google Disk в навчальній платформі Moodle. Зокрема студенти мають продемонструвати сучасні навички реклами своєї спеціальності, з цією метою відео викладається студентами на власних та на офіційних акаунтах кафедри в соціальних мережах для профорієнтації абітурієнтів [20, 21]. Одне із завдань було навести приклади, де в Запоріжжі або місці, де ви перебуваєте, можна використати прийом панорамного показу на оглядовому майданчику [22].

Перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій під час дистанційного навчання є те, що це підвищує інтерес та мотивацію студентів до навчання; відбувається активізація навчання завдяки привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, зокрема відеоджерел; формуються вміння і навички для здійснення творчої діяльності; розвиток практичних навичок у процесі навчання з організації та проведення екскурсій містом та музеєм. Крім того, для мотивування студентів діяла проблемна група «Залучення музеїв до системи туристично-екскурсійного обслуговування в Україні та світі», в результаті під керівництвом автора готувалися доповіді та тези конференцій. Отже, сучасні виклики змушують викладача на практиці орієнтуватися на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій та навчальних можливостей.

Висновки і пропозиції. Отже, «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» – дві дисципліни, тісно пов'язані між собою в підготовці майбутніх фахівців з туризму. Об'єднує ці навчальні дисципліни те, по-перше, що вони вимагають глибоких знань історії, культури та пам'яток, навичок ефективного спілкування з екскурсантами, а також організацію екскурсій в музеях та містом. Майбутні фахівці з туризму, які мають досвід підготовки з музеєзнавства та організації екскурсійних послуг, можуть працювати в різних місцях, таких як екскурсійні бюро, музеї, художні галереї та інші туристичні об'єкти. Особливості викладання навчальних дисциплін «Основи музеєзнавства» та «Організація екскурсійних послуг» пропонуються в якості можливостей для покращання теоретичного та практичного навчання шляхом розуміння очікувань екскурсантів та як наслідок застосування принципу блокбастера разом з створенням відеоекскурсій та застосуванням відповідних екскурсійних методів.

Список використаної літератури:

1. Навчання. *Громадська спілка «Всеукраїнська асоціація гідів»* : сайт. URL: <https://uaguides.com/learning> (дата звернення: 20.06.2023 р.).
2. Галасюк С., Нездоймінов С. Організація туристичних подорожей та екскурсійної діяльності. К. : Центр навчальної літератури, 2019. 178 с.
3. Кіптенко В., Малиновська О. Організація екскурсійних послуг : Підручник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 518 с.
4. Мункачій І., Грицишин А., Кізіма В. Організація туристичних подорожей : методичні вказівки (для студентів спеціальності 242 Туризм). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 44 с.
5. Леоненко Н.А. Організація екскурсійної діяльності: конспект лекцій. Харків: НУЦЗУ, 2019. 167 с.

6. Бабарицька В., Короткова А., Малиновська О. Екскурсознавство і музеєзнавство : навч. посіб. К. : Альтерпрес, 2007. 464 с.
7. Белікова М.В. Зайцева В.Н. Основи музеєзнавства : навч. посіб. Запоріжжя : Видавництво «ЛІПС» ЛТД, 2015. 180 с.
8. Божко С. До питання про методичні прийоми екскурсій в Софійському соборі в Києві. *Організація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання у вищій школі: методологія, методика, практика*. Тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції, Київ, 20 травня 2021 р. Київ : НУХТ, 2021. С. 149–151.
9. Белікова М.В. Особливості вивчення екскурсознавства та музеєзнавства в професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму. *Міжнародний та національний досвід сучасно-географічного розвитку туристичної галузі в умовах євроінтеграції*: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачєво: МДУ, 2022. С. 111–113.
10. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Організація екскурсійної діяльності» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 242 «Туризм» освітньої програми «Туризм». Укладач: М.В. Грабар. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. 43 с.
11. Організація екскурсійної діяльності: конспект лекцій / Н.А. Леоненко. Харків: НУЦЗУ, 2019. 167 с.
12. Стратегія розвитку туризму Запорізької області на 2021-2027 роки. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-gwTdCkIzBdI8340LdJmSzxGQE3Vf28/view?fbclid=IwAR2Wji9cTu9GR5-GIzu5YCBlijd2IZxVdHjLxQ410y9iWxgHZm8a8rEwh34> (дата звернення: 20.06.2023 р.).
13. Силабус навчальної дисципліни «Організація екскурсійних послуг» для здобувачів вищої освіти спеціальності 242 «Туризм», освітня програма «Туризмознавство» ОС «бакалавр» / М.В. Белікова, В.Л. Прусс. Запоріжжя, НУ «Запорізька політехніка», 2022. 9 с. URL: https://zp.edu.ua/sites/default/files/konf/ok17_organizacija_ekskursijnyh_poslug.pdf (дата звернення: 15.06.2023).
14. Силабус навчальної дисципліни «Основи музеєзнавства» для здобувачів вищої освіти спеціальності 242 «Туризм», освітня програма «Туризмознавство» ОС «бакалавр» / М.В. Белікова. Запоріжжя, НУ «Запорізька політехніка», 2021. 12 с. URL: <http://eir.zntu.edu.ua/handle/123456789/8729> (дата звернення: 15.06.2023).
15. Белікова М.В., Зайцева В.М. Основи музеєзнавства навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2015. 180 с.
16. Відомості про самооцінювання освітньої програми. Заклад вищої освіти Національний університет «Запорізька політехніка». Освітня програма 3433 туризмознавство. Рівень вищої освіти Бакалавр. Спеціальність 242 Туризм. 183 с. URL: https://zp.edu.ua/sites/default/files/konf/samoanaliz_vidomosti_nazyavo.pdf (дата звернення 06.04.2023).
17. Белікова М. Особливості вивчення професійної етики, психології міжнародної комунікації та дипломатичного протоколу в професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Електронне фахове видання. 2022. Випуск № 84. С. 152–157. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/84/26.pdf> (дата звернення 22.06.2023).
18. Основи музеєзнавства. *Maryna Byelikova* : Youtube канал. URL: https://www.youtube.com/watch?v=80d5ITaOZbU&list=PL0w00vrs_9h0hhy8_GcA0j5_cl0ajg_e (дата звернення 22.06.2023).
19. Без зайвих кадрів. Які обмеження на зйомку відео та фото діють під час війни. Фокус : сайт. URL: <https://focus.ua/uk/voennyenovosti/527871-ogranicheniya-na-semku-video-i-foto-vo-vremya-voyny> (дата звернення: 15.06.2023).
20. Екскурсії Запоріжжям. *Maryna Byelikova* : Youtube канал. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PL0w00vrs_9i2MjR2YiUerHKJdLpb5_Kt (дата звернення: 07.06.2023 р.).
21. Екскурсії Україною зі студентами. *Maryna Byelikova* : Youtube канал. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PL0w00vrs_9i2MjR2YiUerHKJdLpb5_Kt (дата звернення: 07.06.2023 р.).
22. Де в Запоріжжі найгарніший вид на місто? *Maryna Byelikova* : Youtube канал. URL: https://www.youtube.com/shorts/r_bN6kpUAuk (дата звернення: 07.06.2023 р.).

Byelikova M. The peculiarities of teaching of the Museum Studies and the Organization of excursion services in the professional training of future tourism specialists

The educational disciplines «Museum studies» and «Organization of excursion services» are an important part of professional training for undergraduate students majoring in «Tourism», as they allow you to acquire practical skills and knowledge to further work in the field of organizing and conducting excursions. However,

in connection with the pandemic and the war, many higher education institutions have switched to distance learning, so the teaching of these academic disciplines to the future tourism specialists causes certain problems and peculiarities that need to be solved. In this work, we consider some examples of successful practices and provide recommendations for improving the quality and effectiveness of teaching the organization of excursion services and Museum Studies. The need to study ways to optimize the process of training future specialists in tourism from the « Museum Studies» and «Organization of Excursion Services» presupposes the development of adequate practices, which include video tours, during the preparation of which students apply their theoretical knowledge in practice. In this article, we will discuss some of the basic aspects of teaching field trips, such as choosing appropriate the excursion methods and conducting video field trips. Individual assignments for students are recommended to create mini-excursions about streets, sights, museums using such excursion methods as showing, telling and panoramic method and non-verbal signs of attracting attention. In particular, students must demonstrate the modern skills in the advertising their specialty, for this purpose videos are taught by students on their own and the official accounts of the department in social media for the career guidance of applicants. The advantages of using of the information and communication technologies during distance learning are the increase of students' interest and motivation in learning, the activation of learning thanks to attractive forms of information presentation in the form of video sources, the formation of skills and abilities for performing the creative activities, the development of practical skills in the organizing and conducting the city and museum tours.

Key words: *Museum Studies, Organization of excursion services, distance learning, audio guides, blockbuster principle, video field trips.*

В. В. Бєловакандидат педагогічних наук,
доцент кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Стаття присвячена дослідженню та з'ясуванню величезних змін, які відбулися в сфері освіти, зокрема в навчальній діяльності закладів вищої освіти, в зв'язку із повномасштабною війною, яку розв'язала росія в Україні. Очевидна необхідність забезпечити студентів і викладачів, а також потреба у дистанційному навчанні тих студентів, які знаходяться за кордоном, у великій мірі актуалізувала питання організації освітнього процесу онлайн, тому виникла необхідність окреслити ті питання, проблеми, виклики та відповіді, які в зв'язку з цим з'явилися останнім часом. Викладання онлайн вимагає від викладачів стратегій, інструментів та технологій, які значно відрізняються від очного викладання. Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Тому для України є надзвичайно важливою узгодженість напрямів розвитку цифрової трансформації освіти із вимогами світового та європейського освітнього й дослідницького просторів шляхом синхронізації освітніх політик та практик. Саме зараз, коли на території України йде війна, студенти та викладачі зіштовхнулися з низкою труднощів в освітньому процесі. Насамперед, постало питання як в подальшому навчатися, навіть дистанційно, якщо є проблеми з інтернетом, перебої із електропостачанням, слабкий сигнал зв'язку, коли всі психологічно перебувають у стані тривоги, неспокою. Сучасному викладачу необхідно мати додатковий час на спілкування зі студентами аби пояснити (дати свій коментар) як правильно реагувати в різних ситуаціях, – навіть під час повітряної тривоги, як справлятися з емоціями схвильованості, тривожності, емоційної нестабільності, відчаю. Цифрова трансформація змінює суспільство та економіку, впливає на повсякденне життя, вимагаючи вищого рівня цифрової грамотності від усіх громадян. Це стосується, в першу чергу, учасників освітнього процесу. Онлайн навчання та гібридне навчання сприяло впровадженню нових інноваційних методів викладання. Разом з цим, із впровадженням цифрових технологій в освіту виникли проблеми, а також виявилася нерівність між тими, хто має доступ до цифрових технологій і тими, хто не має, цифровим потенціалом освітніх та навчальних закладів, підготовкою викладачів, а також загальним рівнем цифрових навичок.

Ключові слова: цифровізація освіти, освітній процес, цифрова компетентність, дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології.

Постановка проблеми. Очевидна необхідність забезпечити студентів і викладачів, а також потреба у дистанційному навчанні тих студентів, які знаходяться за кордоном, у великій мірі актуалізувала питання організації освітнього процесу онлайн, тому вважаємо необхідним окреслити ті питання, виклики та відповіді, які в зв'язку з цим з'явилися останнім часом. Умови сьогодення породжують різноманітність способів такої організації, зокрема бачимо: 1) повністю віддалений режим навчання; 2) змішаний або гібридний режим, коли студенти мають можливість відвідувати ЗВО і навчаються онлайн лише частину часу; 3) синхронні (в режимі реального часу) та асинхронні (коли студенти самі обирають час для опрацювання попередньо наданих викладачем матеріалів і завдань) навчальні середовища. Це вимагає від викладачів стратегій, інструментів та технологій, які значно відрізняються від очного

викладання. Перш за все, мова йде про створення особливої системи управління процесом навчання в рамках навчального предмета, яка має бути погоджена із більш загальною системою навчання в ЗВО у цілому як підсистема.

Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Для України важливою є узгодженість напрямів розвитку цифрової трансформації освіти із вимогами світового та європейського освітнього й дослідницького просторів шляхом синхронізації освітніх політик та практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам дистанційної освіти та цифрової грамотності присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, серед яких М. Бернс, Р. Шарп, Г. Бенфілд, Л. Беннет, Т. Блейван та інші. Особливу увагу питанню цифровізації освітнього процесу

у зарубіжжі приділяють такі вітчизняні науковці І. Малицька, О. Шпарик. Проблемам дистанційного навчання та цифровій компетентності викладача присвячені роботи О. Овчарук, В. Плющ, О. Пометун, О. Кузнєцової, О. Жизномірської, С. Науменко та ін.

Мета статті. Метою дослідження є з'ясування стану, напрямів, визначення основних тенденцій цифровізації освіти у вітчизняних навчальних закладах та в зарубіжжі, адже пандемія Covid-19, а особливо, повномасштабна війна в Україні стала каталізатором змін для системи освіти не тільки в Україні, а майже для всіх країн світу, а також поштовхом для цифрової трансформації та онлайн-навчання.

Виклад основного матеріалу. Зараз, коли українське суспільство потрапило у «поле» війни, студенти (учні) та викладачі (вчителі) зіштовхнулися з низкою труднощів в освітньому процесі. Насамперед, постало питання як в подальшому навчатися, навіть дистанційно, якщо є проблеми з інтернетом, перебої із електропостачанням, слабкий сигнал зв'язку, коли всі психологічно перебувають у стані тривоги, неспокою. З точки зору викладача, процес навчання, викладання, спілкування, оцінювання є доволі складним тому, що не завжди можна швидко, якісно та об'єктивно оцінити студентів і фахівців, все ж таки, сподівається на їх добросовісність. Сучасна дослідниця О.О. Ісаєва стверджує, що освітні тенденції набули іншого змісту. Вчена зазначала, що підрастаюче покоління у своїх висловлюваннях та повідомленнях звертає увагу на питання війни; людини у війні; мислення; рефлексії; дії у цей непростий час. Ця дослідниця наполегливо працює із студентською молоддю над розробкою моделі нашого життя (післявоєнного періоду) – у царині літератури, мистецтва, історії, науки. Сучасному викладачу (вчителю) необхідно мати додатковий час на спілкування зі студентами (учнями) аби пояснити (дати свій коментар) як правильно реагувати в різних ситуаціях, – навіть під час повітряної тривоги, як справлятися з емоціями схвильованості, тривожності, емоційної нестабільності, відчаю. Сьогодні викладач (вчитель) повинен уміти позитивно, наполегливо, професійно працювати із дітьми війни, які постраждали, коли їхні душі зранені та скривджені, коли у них переважають негативні відчуття, слова, емоції. Життя не зупинилося, воно лише набуло інших рис, обрисів, кольорів. Очевидно, що молодь у війні здійснила переоцінку власних потреб, можливостей, ресурсів; почала по-іншому сприймати себе та інших у світі; відбулося формування та зміцнення загальнолюдських цінностей; молодь почала усвідомлено цінувати своє та чуже життя; почала більше розуміти й допомагати один одному. За думкою О. Забужко, «...час зробити ревізію на своїх книжкових полицях...», а тому,

якщо говорити з психологічної точки зору, то зрозуміло, що в умовах сьогодення в особистості дитини та дорослого, відбулося переосмислення змісту та реформатування власного «Я», праці, намірів, думок, ставлень, цінностей, де ми цілеспрямовано позбавилися деяких речей (застарілих), прагнень, думок, навичок (стереотипних), ніби викинули їх у «смітник», немовби відбулося очищення, осяяння інтелектуальної «корзини» нашої свідомості та мислення [1]. Негативні події та наслідки спонукали особистість швидко навчатися; оволодівати новими навичками, вміннями; набувати нового досвіду; робити правильні висновки; завчасно передбачати події; працювати на випередження; вміти швидко, якісно рефлексувати; не боятися труднощів, помилок, невдач, прикостей; професійно моделювати різні ситуації та спільно їх вирішувати тощо [2].

Вміння користуватись цифровими засобами для організації освітнього процесу сьогодні є вкрай важливим для викладачів та вчителів. Особливо це стало актуальним в останні роки: під час вимушеного карантину, в зв'язку з пандемією COVID-19 у 2020–2021 рр., а з 24 лютого 2022 року – в зв'язку із вторгненням росії та початком повномасштабної війни в Україні, коли, практично, всі навчальні заклади стали перед необхідністю організувати навчання онлайн. Вже у 2020 році, з початком карантину, стало зрозумілим, що значна кількість викладачів недостатньо опанували дистанційні форми навчання, цифрові інструменти та засоби для проведення занять та заходів з організації контролю знань та компетентностей студентів. Перш за все, це пов'язано з питаннями підвищення кваліфікації викладачів та вчителів, бо, насправді, великої уваги не приділялось розвитку їхньої цифрової компетентності. Наявність таких проблем підтвердив цілий ряд досліджень (опитувань викладачів та вчителів), проведених Інститутом цифровізації освіти НАПН України протягом 2020–2022 рр. В результаті проведених досліджень було виявлено 10 основних проблем та викликів з якими стикаються викладачі під час організації та впровадження на практиці дистанційного навчання а саме: недостатнє матеріально-технічне забезпечення; відсутність якісного інтернету; брак часу через збільшення навантаження для викладача; недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти; недостатній рівень цифрової компетентності викладачів та вчителів; психологічні труднощі під час дистанційного навчання; зниження рівня якості надання освітніх послуг [3; 4].

Самооцінювання цифрової компетентності вчителя ґрунтується на онлайн-анкетуванні де дається перелік проблемно-спрямованих запитань. Це дає змогу виявити проблеми та оцінити ступінь готовності викладачів та вчителів до

використання цифрових засобів під час організації дистанційного навчання та виявити рівень їхньої цифрової компетентності. В анкеті враховано три рівні цифрової компетентності: базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач [5]. Також опитування викладачів та вчителів охоплює п'ять сфер цієї компетентності відповідно Рамки цифрової компетентності для громадян, що розроблена Європейським дослідницьким центром Європейської Комісії у 2017 р.: інформація та цифрова грамотність, комунікація та співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем та ін [6]. Апробація цього інструменту самооцінювання проходила протягом 2020 та 2021 рр. Її результати відображені у ряді аналітичних звітів. Існують також інші інструменти самооцінювання цифрової компетентності вчителя, серед яких слід зазначити анкетування, розроблене Державною службою якості освіти, яке спрямовує респондентів на самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності. Київський університет ім. Бориса Грінченка проводить тренінги та надає ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителя на основі індивідуальної траєкторії її розвитку та анкету для самооцінювання інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності вчителя [7], в основу якої покладено міжнародні стандарти ІК-компетентності вчителів ЮНЕСКО. Запровадження та використання інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя є частиною підтримки впровадження цифрових засобів для організації освіти в умовах сьогодення шляхом виявляючи потреби та готовність викладачів та вчителів використовувати інформаційно-цифрові технології для організації навчання та самовдосконалення, адже використання таких інструментів сприятиме підвищенню рівня освітніх послуг в умовах військового стану нашої держави.

В умовах пандемії COVID-19 та під час військових дій в Україні, виникла необхідність посилено використовувати навчання в дистанційному форматі. І стало зрозумілим, що такий онлайн формат або змішаний формат (онлайн+офлайн) став звичним у освітньому процесі. Звичайно, позитивний результат при застосуванні такого формату навчання у великій мірі залежить від того, наскільки здобувач буде зосереджений на ньому. Оскільки цей процес відбувається при відсутності відповідного планування та розробки навчальних програм, деякі автори мають сумніви щодо ефективності переходу закладів освіти на онлайн навчання але це питання останнім часом відійшло на другий план. Основна увага була сконцентрована на застосуванні платформ дистанційного навчання під час надзвичайних ситуацій. Проблема полягала в тому, що здобувачі освіти та науково-педагогічні працівники з низькою цифровою

компетентністю не оптимально використовували цифрові освітні ресурси. Слід зазначити, що цифрова компетентність набуває суттєвого значення при використанні інформаційно-цифрових ресурсів у науково-освітньому просторі, а формування та розвиток цієї компетентності є ключовим питанням щодо дистанційного навчання. Головною метою вбачається спрямованість на забезпечення організації освітніх послуг на відстані, і створення повноцінних умов навчання відповідно до освітніх вимог та навчально-пізнавальних потреб студента; зміст освіти, особливими ознаками якого є модульна структура, варіативність, різноманітність форм і методів подачі навчального матеріалу, способів його засвоєння та використання високотехнологічних засобів; методи навчання, які забезпечують самостійну навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти під керівництвом науково-педагогічних працівників, її самостійний та педагогічний контроль; поєднання технічних можливостей, педагогічної та освітньої діяльності для використання інформаційно-комунікативних технологій під час дистанційного навчання [8].

У великій мірі ефективність дистанційного навчання залежить від вікових особливостей, індивідуальних та особистісних якостей здобувачів освіти (сприйняття, пам'яті, мислення, уваги), рівня їх інформаційної і комп'ютерної грамотності, навичок самостійної роботи, а також від якості створення психологічного комфорту та індивідуального підходу до студентів з боку викладача.

Цифрова трансформація змінює суспільство та економіку, впливає на повсякденне життя, вимагаючи вищого рівня цифрової грамотності від усіх громадян. Це стосується, в першу чергу, учасників освітнього процесу. Онлайн навчання та гібридне навчання сприяло впровадженню нових інноваційних методів викладання. Разом з цим, із впровадженням цифрових технологій в освіту виникли проблеми, а також виявилася нерівність між тими, хто має доступ до цифрових технологій і тими, хто не має, цифровим потенціалом освітніх та навчальних закладів, підготовкою викладачів, а також загальним рівнем цифрових навичок. Цифрова трансформація систем освіти країн зарубіжжя спирається на ряд документів, що затверджені країнами-членами Європейського Союзу. «План дій цифрової освіти (2018–2022)», а також затверджений у вересні 2020 року «План дій цифрової освіти (2021–2027)» [9]. Вони є одними з ключових документів, які окреслюють шляхи реалізації цифрової трансформації Європейського освітнього простору на наступні роки. Ці документи відповідають цілям «Європейського плану навичок» (European Skills Agenda), «Плану дій Європейського соціального рівня» (European Social Pillar Action Plan) та «Цифровому компасу 2030: європейський

шлях для цифрового десятиліття» (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade). Компанією SMART Technologies (яка є однією з провідних з розробки та впровадження освітніх технологій (EdTech – Education Technologies), було проведено глобальне дослідження стосовно успішності їх використання, а також впливу на навчальні досягнення учнів, відношення викладачів, студентів (учнів) і т.д. Дослідження проводилося протягом 4 років (2018–2022 рр.). До нього було залучено 3300 респондентів з усього світу, у тому числі 419 з Великої Британії. В опитуванні взяли участь керівники різних освітніх закладів, політики з освіти, адміністратори, координатори з впровадження ІКТ та викладачі. Згідно з результатами дослідження система освіти Великої Британії є світовим лідером із впровадження та використання EdTech у навчальному процесі, де викладачі (вчителі), та студенти (учні) беруть активну участь: більше половини (55%) підтримують дистанційне або гібридне навчання (в той час як середнім показником у світі є 24%). Стрімкий розвиток технологій формує тенденції і нові інноваційні можливості для їх використання в освітньому процесі. Серед переваг цифровізації освітнього сектору зазначають: гнучкість навчального процесу до змісту (розробка гнучкого графіку навчання, усунення географічних обмежень); персоналізація навчання (адаптація методів навчання для кожного студента (учня), доступність навчальних матеріалів, можливість індивідуального навчання); швидкий та простий спосіб оцінювання. Тенденції подальшої трансформації цифрової освіти напряду залежать від розвитку цифрових технологій, які відкривають нові можливості як для студента, так і для викладача. Британські освітяни звертають увагу на: «метод двох учителів», який використовується у деяких зарубіжних навчальних закладах; штучний інтелект та доповнену реальність. Доповнена реальність визнається однією з провідних тенденцій цифрового маркетингу в 2022 році [10].

Ключовими напрямками цифровізації загальної середньої та вищої освіти спільними для країн ЄС та США є: 1) надійна інфраструктура, ключовими елементами якої є високошвидкісне підключення до інтернету та пристрої, доступні викладачам (вчителям) та студентам (учням) за їхньою потребою; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів; а також професійний розвиток для викладачів та керівників освітніх закладів; 2) цифрова грамотність, включаючи боротьбу з дезінформацією, базові цифрові навички та компетенції з раннього віку; 3) цифрова компетентність та навички для викладачів (це допомагає ефективно та творчо використовувати цифрові

технології для залучення та мотивації студентів, забезпечувати рівний доступ до цифрових інструментів, вдосконалювати викладання, навчання й оцінювання тощо; 4) оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій (це надає нові можливості для саморефлексії та зворотного зв'язку); 5) технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання (це допомагає учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час, зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях). До характерних векторів в зазначених країнах можна віднести: для США – розвиток технологій блокчейн для захисту, перевірки на достовірність, підтвердження права власності на цифровий актив та розширення можливості міжнародної мобільності. Для країн ЄС – гендерна рівність та забезпечення рівної частки участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі; розвиток просунутих цифрових навичок, збільшення кількості ІТ спеціалістів [11].

Висновки і пропозиції. Отже, можна зробити висновки, що сьогодні, ми переживаємо складні часи в освіті, економіці, соціальній політиці, але незважаючи на це, викладачі та студенти готові працювати у складних умовах, навчатися, здобувати освіту, професію. Труднощі з якими кожен з нас «зустрівся», додали ще більше сили та натхнення наполегливо працювати в своїй сфері, професійно, якісно виконувати свої обов'язки, гідно приймати виклики та справлятися з ними.

Для успішного проведення цифрової трансформації в освіті вкрай необхідною є фундаментальна підготовка викладача, який повинен мати високий рівень цифрової компетентності. Це сприятиме його більшій впевненості і надасть можливості у використанні нових цифрових інструментів та платформ, що своєю чергою буде його мотивувати вивчати найефективніші способи впровадження інноваційних освітніх технологій та інструментів. Можливість проходження курсів з підвищення рівня цифрової компетентності онлайн, обмін досвідом з колегами по всьому світу є запорукою якості сучасної освіти. Підвищення рівня цифрової грамотності освітян впливатиме на успішність цифрової трансформації освіти як в країнах зарубіжжя, так і в нашій країні.

Запровадження та використання інструменту самооцінювання цифрової компетентності викладача є частиною підтримки впровадження цифрових засобів для організації освіти в умовах сьогодення шляхом виявлення потреб та готовності викладачів використовувати інформаційно-цифрові технології для організації навчання та самовдосконалення. Постійне використання таких інструментів сприятиме підвищенню рівня освітніх послуг в умовах військового стану нашої держави.

Крім того, необхідно зазначити, що для застосування дистанційної форми навчання в закладі освіти потрібно створити спеціально організоване освітнє середовище, головним завданням якого буде забезпечити ефективну взаємодію між студентами і викладачами, студентами між собою, студентами та навчальним матеріалом, застосування науково-педагогічними працівниками інноваційних методів та засобів навчання на базі інформаційних та комунікативних технологій

Список використаної літератури:

1. «Українці – сильна нація»: 13 влучних цитат Оксани Забужко про війну та Україну <https://vogue.ua/ua/article/culture/knigi/ukrajincisilna-naciya-naykrashchi-citati-oksani-zabuzhko-pro-viynu-ta-ukrajinu.html>
2. Основні тенденції розвитку освіти https://pidru4niki.com/15920615/pedagogika/osnovni_tendentsiyi_rozvitku_osviti Tendentsii ta vyklyky v suchasni systemi osvity. (2022).
3. Іванюк, І., Овчарук, О. (2021). Результати онлайн опитування готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: 2021. Аналітичний звіт. ІІТЗН НАПН України.
4. Овчарук, О., Іванюк, І. В. (2022) Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: січень-лютий 2022» аналітичний звіт. ІЦО НАПН України.
5. Овчарук О. Самооцінювання цифрової компетентності вчителя: інструменти та критерії. Матеріали VI Міжнародної наукової конференції НАПН України. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу*, К., 2022. ст. 184–187.
6. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union.
7. Биков В. та ін. Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації: [В.Ю. Биков, О.О. Гриценчук, О.А. Дубовик, Ю.І. Завалевський, І.В. Іванюк, О.Є. Кравчина, О.В. Овчарук]. – К. : ІЦО НАПН України – 2022. – 57 с.
8. Бурцева, Ю. О., Малєєв, Д. В. (2020). Дистанційні технології в освіті: збірник науково-методичних рекомендацій щодо організації виховання, навчання та розвитку учасників освітнього процесу під час карантину. Відділ інформаційно-видавничої діяльності. <http://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichniposibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikov-16-33-59-28-01-2021>
9. European Commission. (2020). European Education Area. Digital Education Action Plan (2021–2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
10. Shah, K. (2022). Digitalization of the Education Sector: The Rise of Online Learning. From Education to Employment News. <https://www.fenews.co.uk/education/digitalization-of-the-education-sector-the-rise-of-online-learning/>
11. Шпарик О. До питання про цифрову трансформацію освіти США та ЄС. Матеріали VI Міжнародної наукової конференції НАПН України. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу*, К., 2022. ст. 283–284.

Bielova V. Educational activities of higher education institutions in the conditions of war and the use of digital technologies: domestic and foreign experience

The article is devoted to research and clarification of the huge changes that have taken place in the field of education, in particular in the educational activities of higher education institutions, in connection with the full-scale war that Russia has unleashed in Ukraine. The obvious need to protect students and teachers, as well as the need for distance learning of those students who are abroad, actualized the issue of organizing the educational process online greatly, therefore it became necessary to outline those questions, problems, challenges and answers that appeared recently in connection with these. Teaching online requires teachers to use strategies, tools, and technologies that are significantly different from face-to-face teaching. The use of digital technologies in education today is one of the most important and sustainable trends in the development of the global educational process. Therefore, it is extremely important for Ukraine to agree upon the development of directions of the digital transformation of education with the requirements of the world and European educational and research spaces by synchronizing educational policies and practices. Right now, when there is a war on the territory of Ukraine, students and teachers faced a number of difficulties in the educational process. First of all, there was the question of how to study further, even remotely, if there are problems with the Internet, supply of electricity, a weak communication signal, when everyone is psychologically in a state of anxiety, restlessness. A modern teacher needs to have additional time to communicate with students in order to explain (give his/her comment) how to react correctly in various situations, even during air alarm, how to cope with emotions of excitement, anxiety, emotional instability, despair. Digital transformation changes society and

the economy, affects everyday life, demanding a higher level of digital literacy from all citizens. This concerns, first of all, the participants of the educational process. Online learning and hybrid learning have contributed to the introduction of new innovative teaching methods. At the same time, there have been challenges with the implementation of digital technologies in education, as well as inequalities between those who have access to digital technologies and those who do not, the digital potential of educational and training institutions, the training of teachers, as well as the general level of digital skills.

Key words: *digitalization of education, educational process, digital competence, distance learning, information and communication technologies.*

СПЕЦИФІКА САМООСВІТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Отримання неформальної освіти набуває особистісної значущості лише для тих, хто отримує її. Втім, фахівці мають нагоду лише опосередковано використовувати набуті компетентності, оскільки не мають відповідного підтвердження наявності певних навичок для професійного використання. Неформальна освіта спрямована на набуття компетентностей протягом життя, що надає можливість отримувати освіту незалежно від віку людям. Такий підхід сприятиме розвитку пріоритету навчання впродовж всього життя. Такий пріоритет неформальної освіти у 1996 році сприяв декларуванню цінностей «освіти впродовж всього життя» на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЄ).

Перевага неформальної освіти полягає в тому, що неформальна освіта розширює як низку професійних компетентностей майбутніх вчителів, так і сфери інтересів майбутніх вчителів, а також розвиває емоційну стійкість, здатність до критичного мислення, навички роботи в команді, лідерські якості, вміння вчитися впродовж життя тощо.

Одним з вагомих компонентів професійної підготовки можна виділити духовність, як одну з основ розуміння, створення та збереження музичних цінностей, при цьому втіленням духовності виділяють любов до музики, любов до прекрасного, вміння бачити прекрасне навколо, правильно вибудовувати образи, почуття, оскільки головною характеристикою музики вважають емоції.

Теорія та практика є взаємодоповнюваними засадами реалізації якісного засвоєння знань у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Засвоєння теоретичних знань є основою в контекст музичної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, опанування наукових музичних термінів, доказів, вивчення історії початкового музичного письма, та всіх його поетичних щаблів. Загальновідомо, що саме теоретична підготовка є підґрунтям успішної практичної діяльності.

Ключові слова: самоосвітня професійна підготовка, майбутні учителі, музичне мистецтво, неформальна освіта, музична освіта, вміння та навички.

Постановка проблеми. Філософія орієнтує нас на соціальні запити суспільства, тому мова йде про необхідність ефективної професійної підготовки майбутніх учителів, що швидко адаптуються до мінливих умов міжнародної конкуренції, які вільно володіють своєю професією, готовими до постійного професійного зростання та мобільності. На сьогодні виникає гостра необхідність у висококваліфікованих вчителях музичного мистецтва в Китаї, які б були здатні до продуктивної діяльності з учнями в сфері музичного мистецтва.

Велике значення у підготовці конкурентоспроможних вчителів музичного мистецтва має всебічний розвиток самого вчителя. Завдяки теоретичній спрямованості у музичній освіті, вчитель музичного мистецтва глибше і більш розгорнуто розуміє історію та теорію музики та їх взаємозв'язок, що охоплює музичну культуру з давніх часів й донині (зарубіжну, українську, китайську). Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вміти розумітися на специфіці музичних творів, знати видатні твори музичного мистецтва, користуватися засо-

бами музичної виразності. Теоретично підготовлений вчитель музики глибше розуміє закономірності історії та теорії музики, їх взаємозв'язок. Вчитель повинен вміти розумітися на музичних явищах, різних композиторських школах, знати їх стиль (бароко, рококо, класицизм тощо), форму (опера, симфонія, балет, соната тощо) та засоби музичної виразності. При цьому вчитель набуває наступні вміння та навички: доступно та хронологічно надавати теоретичний аналіз музичного мистецтва з використанням комп'ютера, проектора, ілюстрація музичних творів за допомогою презентацій; представляти та вивчати стилі та жанри у творах різних композиторів; вміти аналізувати форму музичних творів самостійно, вільно володіти гармонійним, мелодійним та структурним аналізом; яскраво та виразно виконувати музичні твори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми ефективного оволодіння майбутніми фахівцями уміннями самоосвітньої діяльності учені завжди приділяли значну увагу. Так, вітчизняні вчені Н. Бібік, С. Гончаренко,

Л. Журавська, В. Козаков, О. Пошетун, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубачова, Л. Тарашенко зробили вагомий напруцювання у цій галузі.

Детально було досліджено проблему теорії та практики організації неформальної освіти в роботах Н. Павлик та Н. Сулаєвої. На думку Н. Павлик, неформальна освіта має, з одного боку, певні спільні характеристики з іншими процесами пізнання, навчання та виховання, а з іншого, неформальна освіта має певні відмінні ознаки, які надають їй самостійний статус серед інших науково-педагогічних категорій і понять й надають можливість виокремлення її. Отже, Н. Павлик виділяє сталі ознаки, тобто обов'язкові ознаки неформальної освіти, та варіативні, наявність яких залежить від учасників або організаторів неформальної освіти [5, с. 19].

Мета статті. Мета статті полягає у виявленні специфіки самоосвітньої професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих аспектів у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є особистість вчителя, як основа педагогічної взаємодії між об'єктами та суб'єктом в межах освітнього процесу. Важливу роль відіграє розвиток музичних та педагогічних уявлень майбутнього учителя музичного мистецтва, його теоретичної та виконавської практики, рівень музично-педагогічної готовності. Значну та невід'ємну частину розвитку суспільства вважають професійну підготовку майбутніх учителів.

Важливою є думка української дослідниці про взаємозв'язок теорії і практики Л. Сбітневої, яка зазначає, що «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає не лише у прищепленні йому знань, а й у навчанні його здатності передавати свої знання дітям і навчати їх різними способами музичної діяльності. Для оволодіння способами передачі знань необхідна не тільки теорія, але й практика: чим більше її буде, тим швидше настане професійна адаптація – рівень пристосування до умов виробничої роботи» [8, с. 182]. Ми цілком погоджуємося із твердженням, що професійна адаптація майбутніх учителів музичного мистецтва починається в процесі проходження педагогічної практики, тому в межах професійної підготовки педагогічній практиці потрібно відводити достатньо часу, щоб процес адаптації відбувся або розпочався на цьому етапі.

В цьому ж контексті важливою є думка О. Венгринюк, яка зауважує, що саме вчителі музичного мистецтва та вчителі мистецьких дисциплін завдяки власній педагогічній майстерності прищеплюють майбутнім поколінням та

молоді полікультурні цінності, вміння глибоко та правильно розуміти та інтерпретувати художні твори сучасності, визначати проблеми сьогодення, а також усвідомлювати роль художньої культури та мистецтва в житті людства [3, с. 71]. Загальновідомо, що саме мистецька освіта ґрунтується на єдності процесів, які впливають на якісне формування духовної культури особистості, що сприяє поступової ретрансляції від засвоєння інформації до формування світоглядної позиції особистості засобами мистецтва.

В контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва науковці також акцентують особливу увагу на формуванні навичок диригентсько-хорової діяльності, оскільки професійна діяльність вчителя музичного мистецтва є багатоаспектною і включає в себе вокальну, інструментальну і диригентсько-хорову підготовки, яка передбачає вміння читати вільно вокально-хорові партитури, диригувати хорами, володіти методикою розвитку співацького голосу, знати особливості роботи з дитячими хорами тощо [8, с. 182–183]. Вочевидь, професійна успішна роботи майбутніх учителів музичного мистецтва залежить переважно від підґрунтя, яке було закладене в вищому закладі освіти.

В контексті дослідження художньо-методичної культури Г. Падалка інтерпретує методичну підготовку викладачів мистецьких дисциплін, зокрема і майбутніх викладачів музичного мистецтва, як цілісне новоутворення, де мистецька розвиненість викладача опосередковує його методичні уміння й навички. Художньо-методична культура тісно пов'язана із розумінням мистецтва як найвищого ступеня майстерного виконання дій [6, с. 17]. Отже, мистецька розвиненість викладача впливає на вдосконалення його методичних умінь. На характері методичних дій викладача не можуть не позначатись його відчуття краси слова, досконалості педагогічної інтонації, естетичних характеристик композиційної побудови лекції, індивідуального уроку чи заняття тощо. Втілюючись у методичній діяльності, естетичні ідеали художньо-образного відтворення дійсності, притаманні викладачу мистецьких дисциплін, зумовлюють його методичні підходи до викладання.

Підтримуємо точку зору сучасних науковців (Л. Беземчук, В. Фомін), які наголошують, що для оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно, перш за все, здійснювати постійно педагогічний моніторинг якості всіх складових професійної підготовки [1, с. 44]. Отже, науковці пропонують створити певну систему постійної практичної підготовки, яка б передбачала зміни в межах звичного проведення педагогічної практики, що, в свою чергу, сприятиме практичній зорієнтованості професійної підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва починаючи з першого курсу навчання у закладах вищої освіти. Такий підхід дійсно сприятиме посиленню практичного акценту в межах професійної підготовки, втім, слід зазначити, що посилення практичного напрямку буде відбуватися за рахунок набування майбутніми вчителями музичного мистецтва теоретичних вмінь та навичок, що є невід'ємною та важливою складовою професійної підготовки фахівців.

Стосовно важливості використання неформальної освіти акцентує увагу О. Венгринюк, яка відзначає, що процес педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має відбуватися засобами всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи в цілісному режимі освітньої діяльності закладу вищої освіти [3, с. 72]. Безперечно, розвиток професійно-педагогічного потенціалу ґрунтується на потребі у самореалізації майбутніх фахівців та свідомому пізнавальному інтересі й самоідентифікації.

Неформальна освіта – це освітній процес, організований поза межами формального, що спрямований на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти за різними освітньокваліфікаційними рівнями та спеціальностями. Для здобувачів освіти – це можливість розвинути компетентності, які сприятимуть розвитку професійної успішності майбутнього вчителя. Форми неформальної освіти можуть бути різними, проте всі вони побудовані за принципами «гнучких програм, методів, цілей тощо», «навчання із вирішення поточних завдань», що доповнюють та розширюють компетентності формальної освіти, або вирішують окремі завдання, виступаючи окремим освітнім компонентом індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Слід відзначити, що неформальна освіта має певні характеристики, які відрізняють її від формальної освіти. Саме використання порівняльного підходу вважаємо за потрібним на цьому етапі наукової роботи задля найточнішого визначення поняття «неформальна освіта» в педагогічній науці.

Отже, в процесі отримання неформальної освіти не передбачено розробка певних освітніх програм тренірами, коучерами та координаторами, які організують такі неформальні заходи, відповідно не передбачено й отримання певної кваліфікації або отримання підтвердження з боку держави (сертифікатів, дипломів, освітніх кваліфікацій, наукових звань тощо) стосовно набуття певних навичок, вмінь і компетентностей здобувачів неформальної освіти [2, с. 20]. З одного боку, отримання неформальної освіти має низку переваг для тих, тих отримує таку освіту, а з іншого – має й недоліки, які негативно впливають на розвиток професійного зростання майбутніх фахівців.

Щодо найефективніших методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті Нової української школи, на думку С. Соломахи, є такі форми організації неформальної освіти, як взаємовідвідування уроків або провідних методистів музичного мистецтва, їх обговорення та надання фідбеків учасниками, різні види тренінгової діяльності та творчих майстерень педагогів-практиків, рольові та ділові ігри, розроблення та обговорення авторських курсів та програму, участь різного роду науково-практичних конференціях тощо [9, с. 38]. Доповнюємо вищезазначений список такими формами організації роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з викладачами, як систематична консультативна допомога викладачів та демонстрація зразків педагогічної техніки, тренінги, майстер-класи провідних методистів-педагогів.

В контексті дослідження засобів удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва Є. Проворова розглядає необхідність опанування новими педагогічними технологіями. Нами було помічено, що серед нових педагогічних технологій, які пропонує науковиця переважну більшість передбачають технології, які пов'язані з неформальною освітою, а саме:

по-перше, надання практичної допомоги учителям-початківцям стосовно удосконалення як теоретичних знань, так і підвищення педагогічної майстерності;

по-друге, вдосконалення самоосвітньої компетентності завдяки включення майбутніх учителів музичного мистецтва в проектно-діяльнісну роботу, яка передбачає роботу в творчих групах та групах педагогічної майстерності, роботу в складі методичних об'єднань;

по-третє, формування власної траєкторії розвитку самоосвітньої компетентності;

по-четверте, брати участь та організовувати відкриті концерти вчителів та їх вихованців, виступати у шкільних аудиторіях; планувати ігрові ситуації для організації пісенної творчості дітей, організувати інсценування та драматизацію тощо [7, с. 16]. Отже, такі види діяльності передбачають залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до неформальної освіти.

Для нашого дослідження є важливими висновки, яких дійшов китайський науковець сучасності Лю Веньцзун, в процесі наукової роботи стосовно формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України, він зазначив, що особливої уваги набирають ідеї інтеграції між Західною і Східною культурами. Спільним рисами освітнього процесу в Україні і КНР є існування таких провідних методик, як педагогічне моделювання на основі спеціальних знань, умінь та навичок, які

поєднуючись у процесі практичної діяльності, синтезуються в складну комплексну систему [4, с. 35]. Такий збіг науковець простежив при вивченні китайських і українських вокальних шкіл, що ґрунтується на багатовіковому культурно-історичному досвіді духовної спадщини цих країн. Отже, виявляється, що фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї мають багато спільного в умовах сучасної інтерактивної взаємодії наших країн, що сприяє виробленню певних характерних національних особливостей, з одного боку, а з іншого – розвиток міжнародного методичного досвіду.

Наголошуючи про необхідність використання неформальної освіти в межах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, цікаве зауваження зробив китайський науковець Тань Сяо, який вважає, що на сьогодні існують певні суперечності між сучасними вимогами до якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР та традиційними методами навчання у закладах вищої освіти, а саме: в процесі формальної фахової підготовки (постановка голосу, хорове диригування, навчання на основному інструменті) відбувається постійне використання викладачами університетів імперативними, вольовими методами викладання, що, в свою чергу, негативно спливає на розвиток самостійності, самоаналізу, саморефлексії та самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва в межах формування вокально-педагогічної майстерності [10]. Відзначимо, що саме в контексті неформальної освіти відбувається формування таких якостей як самостійність, самоаналіз та саморефлексія у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зрозуміло, що варіативні характеристики неформальної освіти залежать від цілей, ціннісних орієнтацій та спрямованості учасників процесу неформальної освіти, втім існує відносна незалежність цілей і змісту неформального навчання, оскільки почасти його організують громадські, релігійні, державні організації відповідно до власних пріоритетів та інтересів. Неформальна освіта може бути різних форм, як індивідуальної у вигляді консультацій, так і групових занять.

Аналогічної думки дотримуються українські науковці, які зазначають, що самоосвітню діяльність викладачів музичного мистецтва можна здійснювати у таких напрямках:

1) участь у майстер-класах, семінарах, вебінарах, тобто різні освітні організації і заклади пропонують участь у вебінарах, майстер-класах, групових заняттях тощо;

2) використання цифрових аудіо робочих станцій (секвенсорів) для створення електронної музики, такі програми (з англ. Digital audio workstation) дозволяють працювати з аудіо і MIDI

матеріалом, записувати вокал та інші інструменти наживо, використовувати спеціальні плагіни для синтезу звуку і його опрацювання;

3) використання соціальних мереж, спеціалізованих сайтів, форумів, блогів, отже, віртуальні професійні спільноти відіграють важливу роль у самоосвіті вчителів, для спілкування педагогів з різних країн, залучення відомих науковців, вчених;

4) відвідування різноманітних мистецьких заходів (концертів, вистав, фестивалів та ін.), який можна безліч в мережі Інтернет, які вміщують інформаційні ресурси для музичної самоосвіти, зокрема, спеціалізовані сайти, «школи електронної музики», сторінки та групи у соціальних мережах, відеоуроки, пропонується стати учасником вебінарів тощо [11, с. 96]. Науковці не вказують в дослідженні, що всі запропоновані форми формування самоосвіти у майбутніх учителів музичного мистецтва є формами в межах неформальної освіти, які можна використовувати поза освітнім процесом в процесі саморозвитку й самовдосконалення власної професійної компетентності.

Висновки і пропозиції. Самоосвіта виступає невід'ємною складовою професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, умовою їх професійного вдосконалення, набуваючи культурологічного, суспільно-історичного значення в глобалізованому суспільстві.

Переваги неформальної освіти полягають в організації як дистанційної, так і очної форм проведення, яке може охопити різні вікові категорії та залучити здобувачів із різних регіонів й, навіть, країн. Форми проведення неформальної освіти передбачає організацію освітніх онлайн платформ, майстер класів, семінарів, курсів, які сприяють саморозвитку, самовдосконаленню й самореалізації. Такий підхід надає можливість, в нашому випадку майбутнім учителям музичного мистецтва, не тільки вдосконалити набуті вміння та навички, а й поглибити знання самостійно або обрати фахівця з певної спеціалізації, що також відрізняє неформальну освіту від формальної.

На сучасному етапі неформальна освіта не повною мірою долучена до формальної освіти, втім процес поєднання цих форм освіти набуває все більш і більш розповсюдження.

Список використаної літератури:

1. Беземчук Л., Фомін В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики. *Professional art Education*. 2020. Vol. 1(1). С. 43–49.
2. Бенюк Б. Г. Неформальна мистецька освіта: досвід Київської театральної акторської майстерні KATEAM. *Філософія культурно-мистецької освіти*. 2022. С. 19–22.

3. Венгринюк О.В. Педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва у контексті вимог нової української школи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 1 (21). С. 68–74.
4. Лю Веньцзун. Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2016. 208 с.
5. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
6. Падалка Г. М. Художньо-методична культура викладача мистецьких дисциплін: сутність, принципи саморозвитку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2019. 4, С. 16–21.
7. Проворова, Є. Удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Збірник наукових праць, 2020. 34 (2), С. 14–20.
8. Сбітнєва Л. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання. *Духовність особистості: методологія, теорія й практика*. 2021. №2(101). Ч. 1. С. 179–187.
9. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури: посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.
10. Тань Сяо. Критерії та показники сформованості естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР: наукові записки кафедри педагогіки. 2019. Вип. 44.
11. Яцишин І. В., Таєцька Б. І. Напрями підвищення кваліфікації та самоосвіти викладача музичного мистецтва у сучасному цифровому суспільстві. *International scientific and practical conference*. Wloclawek, Republic of Poland February 26–27, 2021. P. 93–97.

Wang Xiang. Specifics of self-educational professional training of future music teachers in the context of non-formal education

Receiving non-formal education acquires personal significance only for those who receive it. However, specialists have the opportunity to use acquired competences only indirectly, since they do not have appropriate confirmation of the presence of certain skills for professional use. Non-formal education is aimed at acquiring competences during life, which provides an opportunity to receive education regardless of age. This approach will contribute to the development of the priority of learning throughout life. This priority of non-formal education in 1996 contributed to the declaration of the values of "lifelong education" at the level of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE).

The advantage of non-formal education is that non-formal education expands both the range of professional competences of future teachers and the areas of interest of future teachers, as well as develops emotional stability, the ability to think critically, teamwork skills, leadership qualities, the ability to learn throughout life, etc.

One of the important components of professional training can be spirituality, as one of the foundations of understanding, creation and preservation of musical values, while the embodiment of spirituality is love for music, love for beauty, the ability to see the beautiful around, correctly build images, feelings, as the main characteristic of music consider emotions.

Theory and practice are mutually complementary bases for the realization of quality assimilation of knowledge in the professional training of future music teachers. The assimilation of theoretical knowledge is the basis in the context of musical education of future teachers of musical art, the mastery of scientific musical terms, proofs, the study of the history of initial musical writing, and all its stages. It is well known that theoretical training is the foundation of successful practical activity.

Key words: *self-educational professional training, future teachers, musical art, non-formal education, musical education, skills and abilities.*

УДК 378.016:811.111]:[378.093.5:159.9]:355.01
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.12>

О. І. Васильченко

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГАМ В УМОВАХ ВОЄНОГО СТАНУ

Стаття присвячена аналізу практики викладання іноземної мови (англійської) під час професійної підготовки майбутніх психологів в університеті в умовах воєнного стану. Підкреслюється орієнтація вітчизняної вищої освіти на європейські стандарти у контексті реалізації статусу України на членство у Європейському Союзі. Разом з тим, загальні інтеграційні тенденції у європейській системі освіти, визначення Радою Європи основних ключових компетентностей, серед яких знання іноземної мови, зумовлюють необхідність підготовки фахівців, які відповідатимуть на поставленні перед ними завдання.

Стверджується, що запровадження воєнного стану змусило викладачів іноземної мови шукати нові підходи до надання освітніх послуг задля забезпечення безперервного та якісного процесу підготовки майбутніх фахівців та водночас відповідатимуть головному критерію – збереженню життя та здоров'я учасників навчального процесу.

Студентська молодь охарактеризована як вразлива група з підвищеною соціальною сприйнятливістю усіх проблем, що хвилюють суспільство, тому наголошується необхідність психологічної підтримки з боку викладача.

Серед форм навчання, дистанційна освіта визначається головною формою роботи під час російського повномасштабного вторгнення, як в синхронній, у вигляді відеоконференцій на платформі Zoom, так і в асинхронній формі, запис коротких відео студентами, проходження лексико-граматичного тестування на університетській платформі Moodle.

Досліджено основні чинники, які заважають формуванню іншомовної компетентності майбутніх психологів. Серед головних факторів, які стримують формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців переважають тривожність, страхи, у зв'язку з воєнними діями, а також відсутність доступу до інтернету.

Особистісний підхід визначено основним під час занять з іноземної мови, адже він забезпечує урахування індивідуальних особливостей студентів під час виконання завдань, що сприяє формуванню іншомовної компетентності майбутніх психологів, які є особливо вразливими у воєнний час.

Завдяки педагогічному спостереженню та опитуванню студентів майбутніх психологів, робота в групах, парах визначені як найбільш ефективні форми роботи в умовах воєнного стану з метою формування іншомовної компетентності під час викладання англійської мови.

Ключові слова: воєнний стан, іноземна мова, іншомовна компетентність, дистанційна освіта.

Постановка проблеми. Найбільш трагічна подія у житті країни – воєнні дії з боку російського агресора змусили систему вищої освіти визначити та проаналізувати виклики та напрями розвитку вітчизняною університетською освітою. Серед основних напрямів розвитку вищої школи в умовах воєнного стану підкреслюється її орієнтація на європейські стандарти у контексті реалізації статусу України на членство у Європейському Союзі [1].

Таким чином, вітчизняна система вищої освіти розпочати пошук нових підходів до надання освітніх послуг задля забезпечення безперервного та якісного процесу підготовки майбутніх фахівців, збереження контингенту студентів та разом з тим організувати навчальний процес, який би відповідав головному критерію – збереження життя та здоров'я учасників навчального процесу.

Серед основних ключових компетентностей у контексті освіти впродовж життя Радою Європи визначено – знання іноземної мови [2], яке дозволить майбутнім спеціалістам спілкуватися з фахівцями інших держав, розв'язувати професійні або власні потреби, успішно взаємодіяти з оточуючим середовищем.

Разом з тим, в контексті сучасного запиту суспільства, до підготовки майбутніх фахівців необхідно також підкреслити такі чинники, які виявилися неочікуваними для університетської освіти: поширення співпраці України з країнами-партнерами у різних сферах життєдіяльності; значна кількість студентів, які виїхали за кордон та необхідність адаптації життя особистості у нових реаліях після евакуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Забезпечення якісного викладання англійської мови під час професійної підготовки майбутніх

спеціалістів, формування їхньої іншомовної компетенції в університетах завжди було в центрі уваги системи вищої освіти та стало предметом громадських обговорень останнім часом. Так, 28 березня 2023 року на розгляд громадськості був представлений проект наказу «Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України», в якому пропонуються рекомендації викладачам англійської мови професійного спрямування, викладачам фахових дисциплін [3].

Саме тому, вважаємо, що питання ефективного викладання англійської мови та успішне засвоєння усіх аспектів іноземної мови здобувачами під час їхньої професійної підготовки в університеті набуло особливої актуальності у воєнний час.

Проблеми формування іншомовної компетентності у студентів та використанні інноваційних методів в викладанні іноземної мови та її аспектів присвячені праці М. Гуцол, А. Конишевої, А. Немченко, Т. Рудницької, І. Секрет. Питання формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців розглянуто у працях О. Войтюк, В. Колесник, Н. Сура. Особливості викладання англійської мови, а також її основних аспектів у воєнний час проаналізовано у працях М. Васильєвої, Н. Глушковецької.

Метою статті є аналіз практики викладання іноземної мови (англійської) майбутнім студентам-психологам задля визначення ефективних форм навчання в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Головною формою викладання навчальних дисциплін в університеті та англійської мови, зокрема, під час війни є віддалена форма або дистанційна форма навчання, яка відбувається на освітніх платформах у вигляді відеоконференцій або тестування.

Залучення інтернет-зв'язку до надання освітніх послуг в університеті дозволило досягти швидкого та зручного з'єднання з інформаційною базою даних, прискорили розвиток інтерактивних мультимедіа. Перевага онлайн моделі навчання полягають в розширенні можливостей студентів опанувати навчальний матеріал індивідуально, в зручний час.

Незважаючи на те, що положення щодо дистанційного навчання, у якому було визначено поняття «дистанційна освіта», її особливості та шляхи реалізації у навчальних закладах було затверджено в Україні Міністерством освіти і науки у 2013 році [4], дистанційна освіта стала основною формою роботи спочатку під час коронавірусної пандемії, а зараз під час російського повномасштабного вторгнення, як в синхронній, так і в асинхронній формі

Дистанційна освіта безперечно стала ефективним інструментом, який забезпечує неперерив-

ність навчального процесу, маючи різноманітні форми та методи викладання англійської мови. У нашому дослідженні під час спостереження та опитування студентів ми виокремили ті особливості, які, на нашу думку, виявилися під час віддаленого навчання студентів майбутніх психологів у період, коли країна опинилася у воєнному стані та які, на нашу думку, треба взяти до уваги викладачам з іноземної мови задля досягнення мети навчальної дисципліни – формування іншомовної компетентності.

Отже, онлайн навчання на заняттях з англійської мови у процесі підготовки майбутніх психологів у венний час відбувається за навчальним розкладом занять у синхронному режимі на платформі Zoom, але з дотриманням заходів безпеки (заборона проводити заняття під час повітряної тривоги). Таким чином, умовно аудиторна робота під час відео конференцій переривається у будь-який час, що призводить до зменшення кількості годин, які відведені на опрацювання навчального матеріалу безпосередньо під час взаємодії викладач-студент, студент-студент, і збільшення годин на самостійне опрацювання навчального матеріалу студентами.

Асинхронна форма навчання відбувається у вигляді підготовки презентацій на запропоновану тему, записів коротких відео студентами та проходження лексико-граматичного тестування на університетській платформі Moodle.

Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке є програмним пакетом для організації дистанційного навчання через Інтернет і призначене для об'єднання учасників навчального процесу (студентів і викладачів) у надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого середовища навчання.

Необхідно зауважити, що студенти університету є специфічною соціальною групою молоді, тому в плані психологічного розвитку, студентство є періодом інтенсивної соціалізації, характеризується розвитком вищих психічних функцій, становленням особистості та розвитком самопізнання, самовиховання.

Сучасні дослідники відзначають, що молодь, яка є студентами університету, відзначається вразливістю та підвищеною соціальною сприйнятливістю усіх проблем, що хвилюють суспільство [5].

Отже, майбутні студенти-психологи відчувають, на нашу думку, емоційний стрес, який, з'являється в ситуаціях небезпеки. Додається фактор неможливості повноцінної реалізації взаємодії студента з викладачем. Процес опанування англійською мовою, особливо для студентів, які отримали освіту у загальній школі або у класі без поглибленого вивчення іноземної мови уповіль-

нюється, стає складнішим і може, на нашу думку, призвести до відчуття стресу.

Разом з тим, до емоційного стресу, який можуть відчувати майбутні студенти-психологи, додається інформаційний стрес, який виникає «в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли суб'єкт не справляється з завданням, не встигає приймати вірні рішення в необхідному темпі при високій відповідальності за наслідки рішень» [6, с. 511]. Студенти відчують тривожність, страх щодо неможливості вчасно виконати завдання, адже крім збільшення годин на самостійне опрацювання навчального матеріалу, додаються такі чинники, як відсутність інтернет зв'язку (перебування студента на окупованій території або його/її переїзд на територію, де відсутнє інтернет покриття), використання мобільного інтернету тощо. Згадані вище чинники, унеможливають успішне формування іншомовної компетентності майбутніх психологів, а також можуть привести до відчуття відмежування від університетського середовища, що посилюється, якщо студент не може навчатися в синхронному режимі дистанційних практичних занять.

Саме тому, важливим для формування іншомовної компетентності майбутніх психологів є сприятлива позитивна атмосфера під час навчальних занять у процесі взаємодії між всіма представниками навчального процесу. Викладачу слід звертати увагу на психоемоційний стан особистості студента, проявляти гнучкість у встановленні термінів виконання завдань, намагатися залучати до обговорення запропонованих ситуацій усіх учасників взаємодії задаючи прості питання.

Ураховуючи вище окреслені фактори, викладання англійської мови повинно ґрунтуватися на принципах особистісного підходу, який як ніколи є найбільш дієвий у процесі підготовки майбутніх психологів, забезпечуючи урахування індивідуальних особливостей студентів під час виконання завдань. Сучасна студентська група складається з юнаків і дівчат не тільки з різним рівнем знання іноземної мови, але й з різним життєвим досвідом в умовах війни, що може впливати на успішність виконання завдань. Викладачу необхідно брати до уваги, що навчальний процес відбувається під час війни та з точки зору комунікативного підходу намагатися максимально використовувати час відведений на онлайн спілкування для особистісної взаємодії студентів (робота в групах, парах, рольові ігри, «мозковий» штурм).

Задля підвищення пізнавальної діяльності майбутніх психологів та успішного формування їхньої іншомовної компетентності необхідно сприяти розвитку творчих здібностей студентів. Неможливість проводити практичні заняття з англійської мови у зв'язку з сигналами тривоги збіль-

шують час на самоосвіту студентів. Викладачам іноземної мови слід знаходити переваги у вимушеному збільшенні кількості годин на самостійне для студентів опрацювання незасвоєного під час заняття матеріалу. Студентам необхідно пропонувати для виконання різноманітні мультимедійні засоби навчання, які поєднують аудіо та візуальні форм роботи.

Індивідуальні роботи (проекти) професійного спрямування показали свою ефективність не тільки як засіб засвоєння професійної термінології, але й як можливість для студентів виконати завдання в зручний час. Студенти виконують завдання у формі презентації та демонструють його під час заняття або відправляють у груповий чат для обговорення. Так, на одному з занять студентам пропонувалося підготувати тему, що стосується емоцій особистості. Майбутні психологи представляли свої презентації та обговорювали такі теми, як «Fear», «Anxiety», «Memory». Під час презентацій своїх робіт студенти мали змогу ставити питання один одному та поділитися зі своїми одногрупниками власними страхами, спогадами. Під час обговорення запропонованих тем з'ясувалося, що, студенти, які є внутрішньо переміщеними особами, відчують страхи щодо неповернення додому та мають жахливі спогади про початок війни 24 лютого 2022 року. Воєнні дії в країні вплинули на поповнення лексичного словника студентів майбутніх психологів. Крім термінів з психології, на жаль, додалися такі слова як *full-scale invasion, refugee, shelling* тощо.

Таким чином, заняття з англійської мови надало студентам-психологам можливість не тільки засвоїти терміни професійного спрямування, граматичні явища в англійській мові під час монологічного та діалогічного мовлення, але й спонукало їх до розвитку рефлексії, самоаналізу, емпатії.

Проведене опитування студентів показало, що такі інтерактивні форми роботи, як робота в групах, парах виявилися, на їхню думку, найбільш дієвими у контексті формування іншомовного мовлення. Разом з тим, можемо припустити той факт, що через міжособистісне спілкування у малих групах майбутні студенти-психологи мають змогу відчути себе частиною студентства, адже навчання в умовах воєнного стану відбувається тільки дистанційно.

Висновки і пропозиції. Отже, під час занять з іноземної мови (англійської) студенти, як ніколи є в центрі уваги професійної підготовки майбутніх фахівців. Головними принципами у процесі навчання англійської мови визначаються особистісний та комунікативний підходи. В умовах війни особлива увага повинна приділятися психоемоційному стану особистості студента. Викладач повинний бути готовим проявити психологічну

підтримку, гнучкість при визначенні завдань студентам.

Завдяки спостереженню та опитуванню студентів серед ефективних інтерактивних методів навчання, під час синхронного режиму онлайн освіти, було визначено роботу в групах, парах, «мозковий» штурм. В асинхронному режимі дистанційної форми пріоритетною стало виконання індивідуальних завдань професійного спрямування у формі презентації (відео) з подальшим обговоренням на заняттях. Практичні заняття з іноземної мови виявилися для майбутніх психологів майданчиком, де відбувається не тільки засвоєння навчального іноземного матеріалу, але й міжособистісне спілкування (мовлення) у ході відеоконференцій, якого майбутні психологи позбавлені через венний стан.

З метою підвищення пізнавальної діяльності майбутніх фахівців та кращому засвоєнню навчального матеріалу з іноземної мови необхідно давати можливість реалізації творчих здібностей студентів. Викладачам іноземної мови слід знаходити переваги у вимушеному збільшенні кількості годин на самостійне для студентів опрацювання навчального іноземного матеріалу. Для підвищення пізнавальної активності та кращому засвоєнню лексичних та граматичних явищ в англійській мові студентам необхідно пропонувати для виконання різноманітні мультимедійні засоби навчання, які поєднують аудіо та візуальні форми роботи.

Перспективу нашого подальшого дослідження ми вбачаємо у пошуку ефективних методів фор-

мування іноземної (англійської) компетентності під час виконання студентами самостійної роботи в процесі дистанційної освіти в умовах воєнного стану.

Список використаної літератури:

1. Освіта України в умовах воєнного стану К., 2022 URL: <https://mon.gov.ua/media/serpneva-konferenci>
2. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004. – 20 p.
3. Проект наказу «Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-projekt-nakazu-metodichni-rekomendaciyi-shodo-zabezpechennya-yakisnogo-vivchennya-vikladannya-ta-vikoristannya-anglijskoyi-movi-u-zakladah-vishoyi-osviti-ukrayini1>
4. Закон України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» № 466 від 25.04.2013 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>
5. Соціологія культури: [навч. посібник] // О.М. Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін.; за ред. О.М. Семашка, В.М. Пічі. – К.: «Каравела», Львів: «Новий Світ-2000», 2002. – 334 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.

Vasylichenko O. Features of teaching foreign language to future psychologists during the period of martial law

The article is devoted to the analysis of the practice of teaching a foreign language (English) during the professional training of future psychologists at the university under martial law. The emphasis is on the orientation of Ukrainian higher education to European standards in the context of the implementation of Ukraine's status for membership in the European Union. At the same time, the general integration trends in the European education system. The Council of Europe had determined knowledge of a foreign language as one of the main key competencies that was necessary for future specialists who would respond to the tasks set before them.

It is claimed that the introduction of martial law forced foreign language teachers to look for new approaches to the provision of educational services in order to ensure a continuous and high-quality process of training future specialists and at the same time meet the main criterion – preserving the life and health of participants in the educational process.

Student youth is characterized as a vulnerable group with increased social susceptibility to all problems affecting society. The need for psychological support from the teacher is emphasized in the article.

Among the forms of education, distance education is defined as the main form of studying/learning at the university during the Russian full-scale invasion. It is identified that both synchronously, in the form of video conferences on the Zoom platform, and asynchronously, students' short videos, doing lexical and grammatical testing on the university Moodle platform.

The main difficulties that are barriers to the formation of foreign language competence of future psychologists have been studied. Among these negative factors that fail the formation of foreign language competence of future specialists are anxiety, fears, because of military operations, as well as lack of access to the Internet.

A personal approach is defined as the main one during foreign language lessons, because it ensures that the individual characteristics of students are taken into account while performing tasks. Besides, it contributes to the formation of foreign language competence of future psychologists as the teacher tries to support students who are especially vulnerable in wartime.

Thanks to the pedagogical observation and students' survey work in groups and pairs have been identified as the most effective forms of work in the conditions of martial law for the purpose of forming foreign language competence while learning/teaching English.

Key words: martial law, foreign language, foreign language competence, distance education.

УДК 378.147:338.48

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.13>

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри туристичного, готельного та ресторанного бізнесу
Національного університету «Запорізька політехніка»

Т. С. Кукліна

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри туристичного, готельного та ресторанного бізнесу
Національного університету «Запорізька політехніка»

Т. В. Каптюх

старший викладач кафедри туристичного, готельного та ресторанного бізнесу
Національного університету «Запорізька політехніка»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті проаналізовано сутність методологічних підходів професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи, які становлять системний, антропологічний, діяльнісний, диференційований, аксіологічний, акмеологічний та компетентнісний. Вказано, що до загальнометодологічного рівня віднесено системний підхід, який дає можливість розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи, з одного боку, як систему, а з іншого – в соціокультурному контексті – як органічну складову освіти і культури. Зазначено, що до рівня загальнонаукових підходів дослідження віднесено антропологічний, діяльнісний, диференційований підходи. Акцентовано, що антропологічний підхід дає змогу створити систему знань про людину – суб'єкта та об'єкта освіти, що базуються на синтезі теоретико-педагогічних, філософсько-антропологічних й людинознавчих знань. Охарактеризовано діяльнісний підхід, який зумовлює використання в навчально-виховному процесі таких форм і методів, які забезпечують підготовку компетентного і професійно мобільного фахівця, здатного плідно працювати в індустрії гостинності та виступає умовою розвитку особистості. Вказано, що диференційований підхід дає змогу диференційовано розробити навчально-методичне забезпечення професійної підготовки бакалаврів туристичної та готельно-ресторанної справи.

Зазначено, що до рівня конкретно-наукової методології дослідження віднесено аксіологічний, акмеологічний та компетентнісний підходи. Вказано, що аксіологічний підхід розкриває сутність ціннісних установок майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи на професійну діяльність в сфері обслуговування, забезпечує розгляд майбутніх фахівців як креативних особистостей, які планують здійснювати професійну діяльність з високою та стабільною продуктивністю. Вказано, що аксіологічний підхід забезпечує зв'язок між практичним та пізнавальним підходами. Зазначено, що компетентнісний підхід виступає як регулятор при визначенні мети, змісту і критеріїв професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи, визначає формування особистісних і професійних якостей.

Ключові слова: методологічні підходи, професійна підготовка, майбутні фахівці, туризм, готельно-ресторанна справа.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток України як незалежної, суверенної держави, перспективи входження до Європейської Співдружності, зміцнення міжнародних зв'язків, зумовлюють потребу в нагальній модернізації вітчизняної готельно-ресторанної індустрії, приведення її до світових стандартів, ставить нові завдання перед системою вищої професійної освіти, передбачає радикальне оновлення вітчизняної концепції підготовки висококваліфікованих кадрів для готельно-ресторанної індустрії.

Індустрія гостинності є невід'ємною складовою світового ринку. Зважаючи на її місце та роль в житті суспільства, держава створює умови для розвитку туристичного та готельно-ресторанного бізнесу. Подальший динамічний розвиток цієї галузі зумовлює необхідність удосконалення якості підготовки кадрів, які відповідали б міжнародним стандартам у сфері послуг.

Професійна діяльність майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної справи належить до категорії «людина – людина», ефектив-

ність праці визначається комунікативними здібностями співробітників готельно-курортної справи. Реалізація різноманітних видів професійної діяльності, де предметом праці є інша людина, здійснюється в особливих умовах, які відрізняються від умов роботи в будь-якій галузі. В кожному із напрямів сфери «людина – людина» фахівець, крім професійних знань і вмій, повинен володіти знаннями та навичками роботи з людьми.

На сьогодні ефективність та результативність господарської діяльності суб'єктів господарювання туристичної та готельно-ресторанної сфери залежить від якості персоналу. Це на думку Н. М. Гуляєвої, О. В. Полтавської «потребує підвищення вимог до всіх категорій персоналу готелів, оскільки якість готельного сервісу визначається перш за все роботою служб, що відповідають за стан номерного фонду і безпосередньо контактують зі споживачами» [3, с. 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Україна належить до групи країн, де туристичний бізнес перебуває на початковій стадії розвитку, готельна індустрія лише частково відповідає світовим стандартам, процеси, які відбуваються, зумовлюють необхідність підвищення соціально-економічної ефективності діяльності індустрії гостинності [1; 4]. «Готельний бізнес і туризм – це дві невід'ємні складові галузі «Сфери обслуговування».

Особливо важливим у цій сфері в засобах розміщення є людський фактор, тому особлива увага приділяється професійній підготовці та підбору фахівців для готельно-ресторанної справи [1, с. 206].

На нашу думку, професійна діяльність майбутнього фахівця з туристичної та готельно-ресторанної справи потребує не тільки теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й певного набору особистісних якостей.

Н. П. Волкова виділяє чотирнадцять універсальних якостей особистості. Нам імпонує точка зору Н. П. Волкової, яка до універсальних якостей зараховує «рівень ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації; комунікативну спрямованість; психологічну підготовленість; доброзичливість; толерантність; емпатійність; рефлексивність; прозорість; інтелігентність; конгруентивність; товариськість; колективізм; контактність; сугестивність» [2, с. 24–25].

Вихованню особистісних якостей сприяють ділові ігри. Ігрова форма сприяє більшій зацікавленості студентів, передбачає момент соціальної взаємодії, готує до професійного спрямування, у діловій грі виявляється особистість студента [10]. На нашу думку, використання методу ділової гри у професійній підготовці сприятиме: розв'язанні суперечностей між абстрактним характером навчальної дисципліни та реальним

характером професійної діяльності; розвитку особистісного компоненту готовності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи до професійної діяльності в індустрії гостинності.

Мета статті: визначення сутності методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення даних вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, ресурсів мережі Інтернет, компаративний аналіз, систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження. Динаміка соціально-економічних процесів розвитку індустрії гостинності радикально актуалізує проблему професійної підготовки кваліфікованих фахівців туристичної та готельно-ресторанної справи, котрі здатні до активної життєдіяльності в умовах, що постійно змінюються; швидко приймати правильне рішення. Індустрія гостинності займає важливе місце в економіці багатьох країн. «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» декларується необхідність розвитку кадрового потенціалу сфери туризму і готельного господарства, а також удосконалення системи підготовки кадрів [12].

Методологічні підходи є підґрунтям для розуміння сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи.

До загальнометодологічного рівня віднесено системний підхід. Системний підхід (І. А. Зязюн [5], В. К. Федорченко [15] та ін.) дає можливість розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи, з одного боку, як систему, яка є частиною загальної системи професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти, а з іншого – в соціокультурному контексті – як органічну складову освіти і культури, що виконує посередницьку функцію між особистістю та суспільством. Технологія системного підходу забезпечила моделювання явища, яке вивчалось, та визначення функцій системи й умов її розвитку.

В. К. Федорченко вважає, що «системний підхід розвивається за такими основними напрямками, як: філософська категорія, що передбачає загальнонаукове методологічне вивчення явищ, предметів навколишнього світу; як використання методики системного підходу до проведення конкретних досліджень у різних галузях науки». Автор підкреслює, що «цей підхід використовується для дослідження проблеми неперервної підготовки фахівців для системи туризму» [15, с. 17].

До рівня загальнонаукових підходів дослідження віднесено антропологічний, діяльнісний, диференційований підходи.

Антропологічний підхід (Н. А. Логінова [9] та ін.) дає змогу створити систему знань про людину – суб'єкта та об'єкта освіти, що базуються на синтезі теоретико-педагогічних, філософсько-антропологічних й людинознавчих знань.

Для фахівців сфери обслуговування важливою є та обставина, що до переліку елементів педагогічної антропології поряд з філософією, педагогікою, психологією, соціологією включені такі дисципліни: культурологія, валеологія, санітарія і гігієна, організація анімаційних послуг, організація спортивної анімації, які входять до напряму соматичної антропології, що дав змогу вдосконалити професійну підготовку майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи.

Діяльнісний підхід зумовлює використання в навчально-виховному процесі таких форм і методів, які забезпечують підготовку компетентного і професійно мобільного фахівця, здатного плідно працювати в індустрії гостинності та виступає умовою розвитку особистості.

Діяльнісний підхід вимагає зусиль, які спрямовані на організацію діяльності студента та передбачає формування умінь, обирання мети, планування діяльності, організацію, виконання, контроль, аналіз і оцінювання результатів діяльності.

Диференційований підхід (П. І. Сікорський [13], та ін.) дає змогу диференційовано розробити навчально-методичне забезпечення професійної підготовки бакалаврів туристичної та готельно-ресторанної справи. При проведенні занять ми спиралися на висловлювання П.І. Сікорського, який вказує, що «продуктивність навчання прямо пропорційна інтелектуальним і фізичним можливостям студентів та кількості тренувальних вправ, їх інтенсивності; результати засвоєння навчального матеріалу учнями (студентами) залежать від їхніх природних задатків і стану розвитку мислення, пам'яті, волі, характеру, рівня працездатності; продуктивність навчання залежить від ступеня адаптованості навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів» [13, с. 60].

До рівня конкретно-наукової методології дослідження віднесено аксіологічний, акмеологічний та компетентнісний підходи. Розглянемо ці підходи.

Аксіологічний підхід (В. Г. Кремень [7] та ін.) розкриває сутність ціннісних установок майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи на професійну діяльність в сфері обслуговування, забезпечує розгляд майбутніх фахівців як креативних особистостей, які планують здійснювати професійну діяльність з високою та стабільною продуктивністю.

Є. М. Павлютенков вважає, що «переоцінка цінностей, про яку мова йшла ще в XIX ст., лише зараз досягла глибини та масштабів, що охопили людей всього світу, у всіх культурних регіонах та

здійснюють вплив на всі складові людського життя, і в першу чергу, на сферу освіти» [11]. Автор зазначає, що «аксіологічна складова освіти проектується як визнана та узгоджена домінанта. Ціннісне наповнення є константою, суспільною ідеологією, спроможною до певної трансформації». Науковець стверджує, що «аксіологічний компонент змін передбачає необхідність роботи над визначеними інституційними змінами: цінністю навчання, цінністю взаємозалежності та роботи в колективах, цінністю відкритого вираження професійної відмінності, цінністю особистості у взаємодопомозі та підтримці і цінністю прагнення до компромісів» [11].

Аксіологічний підхід забезпечує зв'язок між практичним та пізнавальним підходами, виступає сполучною ланкою між теорією і практикою, дає змогу вивчати досліджуване явище з точки зору можливостей задоволення потреб людини.

Положення акмеологічного підходу висвітлено в працях вітчизняних (К. І. Красіля [6], К. М. Левківський [8], та ін.) науковців. На їх думку цей підхід сприяє ефективному управлінню організаційною та змістовною частинами навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти з метою руху студентів до вершин професіоналізму.

Акмеологічний та аксеологічний підходи тісно пов'язані з комунікативною функцією, тому що реалізуються в процесі спілкування, обміну цінностями, які сприяють підвищенню потреби особистості в самовдосконаленні.

У науковій літературі широко представлені теоретико-методологічні аспекти компетентнісного підходу. Теоретичне обґрунтування компетентності та компетенції розкривають науковці Н. П. Волкова [2], М. Ф. Степко [14] та інші. Компетентнісний підхід виступає як регулятив при визначенні мети, змісту і критеріїв професійної підготовки майбутніх фахівців з туристичної та готельно-ресторанної справи, визначає формування особистісних і професійних якостей, які забезпечують успішність оволодіння студентами знаннями, умінями та навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності в готельно-курортних закладах.

Ми вважаємо, що до професійно орієнтованих умінь і навичок студентів, достатніх для конкурентної і мобільної діяльності в індустрії гостинності та туризму, належать такі уміння та навички:

- виконувати функції менеджера туристичного підприємства, менеджера служби управління номерним фондом, функції менеджера служби прийому та розміщення, функції менеджера служби відділу бронювання, функції портьє, функції менеджера конференц-сервісу, функції менеджера комерційної та адміністративної служби;
- організовувати анімаційну діяльність;
- досліджувати попит потенційних споживачів готельно-курортних послуг;

– аналізувати рекреаційні можливості підприємства щодо надання різних видів послуг гостинності, туристські можливості країн світу щодо надання різних видів готельно-ресторанних послуг та нормативно-правові акти щодо регламентації надання туристичних, готельно-ресторанних послуг;

– визначати стратегію розвитку туристичного та готельно-ресторанного підприємства.

Н. А. Фоменко вважає, що фахівець «сьогодні повинен не тільки все знати, а й бути організатором, керівником, технологом, бачити перспективу розвитку відповідної галузі виробництва, зокрема туризму, вміти керувати колективом, працювати з людьми, добре володіти комп'ютером та іноземною мовою, знати основи ринкової економіки тощо. Цих якостей він набуває ще в студентські роки» [16, с. 70].

Професійна підготовка майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи потребує від викладачів планомірного використання системи педагогічно обґрунтованих інноваційних методів навчання студентів, спрямованих зусиль на формування у студентів стійкої мотивації щодо оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками протягом усієї професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, методологічні підходи дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи становлять системний, антропологічний, діяльнісний, диференційований, аксіологічний, акмеологічний та компетентнісний.

Список використаної літератури:

1. Байлик С. И. Гостиничное хозяйство : учебник для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. Киев : Дакор, 2009. 368 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.
3. Гуляєва Н. М., Полтавська О. В. Маркетинговий підхід до формування персоналу готелів. *Вісник КНТЕУ*. 2011. № 1. С. 20–30.
4. Дядечко Л. П. Економіка туристичного бізнесу : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 224 с.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол, 2000. С. 11–58.
6. Красіля К. І. Акмеологічний тренінг як засіб попередження та розв'язання конфліктів. *Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму* : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. С. 354–356.
7. Кремень В. Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : матер. Міжнар. наук. конф. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. Харків : ХДПУ, 2000. С. 3–4.
8. Левківський К. М. Стратегія розвитку вищої освіти в контексті акмеології. *Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму* : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. С. 174–177.
9. Логинова Н. А., Ананьєва Б. Г. Педагогічна антропологія. *Педагогіка*. 2008. № 2. С. 98–109.
10. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : матер. Міжнар. наук. конф. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. Харків : ХДПУ, 2000. С. 54.
11. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
12. Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія від 16.03.2017 р. № 168-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80#Text>
13. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : Вид-во «Сполом», 2000. 421 с.
14. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 43–52.
15. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 43 с.
16. Фоменко Н. А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Слово, 2005. 216 с.

Vindyuk A., Kuklina T., Kaptiukh T. Methodological approaches to the professional training of future tourism and hotel-restaurant industry specialists

This article analyzes the essence of methodological approaches to the professional training of future specialists in tourism and the hotel-restaurant industry. The following approaches are considered: systemic, anthropological, activity-based, differentiated, axiological, acmeological, and competence-based.

It is noted that the systemic approach, classified as a general methodological level, allows for the consideration of professional training for future specialists in tourism and the hotel-restaurant industry as both a system and an organic component of education and culture within a socio-cultural context.

The anthropological, activity-based, and differentiated approaches are classified as general scientific research approaches. The anthropological approach enables the creation of a knowledge system about the individual – subject and object of education – based on the synthesis of theoretical-pedagogical, philosophical-anthropological, and humanistic knowledge.

The activity-based approach is characterized as involving the use of forms and methods in the teaching-learning process that ensure the preparation of competent and professionally mobile specialists capable of effectively working in the hospitality industry, while also being a condition for personal development.

The differentiated approach allows for the development of differentiated educational and methodological support for the professional training of bachelor's degree students in tourism and the hotel-restaurant industry.

The axiological approach, the acmeological approach, and the competence-based approach are categorized under specific scientific research methodology. The axiological approach reveals the essence of the value orientations of future specialists in tourism and the hotel-restaurant industry in relation to professional activities in the service sector. It views future specialists as creative individuals who plan to engage in professional activities with high and stable productivity. The axiological approach also establishes a connection between practical and cognitive approaches.

The competence-based approach serves as a regulatory factor in determining the goals, content, and criteria for the professional training of future specialists in tourism and the hotel-restaurant industry. It defines the formation of personal and professional qualities.

Key words: *methodological approaches, professional training, future specialists, tourism, hotel-restaurant industry.*

УДК 81'42:371.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.14>**А. В. Воробйова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонського державного університету

БАЗОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основи методики навчання візуалізації. Аналіз наукової та науково-методичної літератури дозволив виокремити набір теоретичних знань, практичних умінь і навичок необхідних для розвитку візуальної компетентності студентів. Визначено теоретичні засади навчання візуалізації, що включають знання законів і принципів візуальної риторики. Окреслено вимоги до підготовки візуально грамотної особистості, які передбачають дослідження зовнішнього (графіка, художнє наповнення) і внутрішнього (ідентифікація змісту, інтерпретація) аспектів візуального знаку. Пріоритетними у навчанні візуалізації визначено риторичні принципи, що контролюють відповідність риторичним стратегіям (логос, етос, пафос) під час оцінки та створення візуального матеріалу. Відповідно до риторичних стратегій виокремлено набір якостей зображення (логічність, ясність, точність, стислість, виразність, образність, візуальна дієвість, етичність, доступність, доречність), робота над вдосконаленням яких забезпечує формування вмінь студентів правильно сприймати й продукувати візуальний елемент. Виокремлено три категорії навичок у сфері візуалізації: візуальне читання, що охоплює навички візуального сприйняття, оцінки, інтерпретації та аналізу зображень, знання візуальної граматики та синтаксису, навички візуально-вербального перекладу; візуальне письмо, що включає візуальне створення, продукування та використання зображень під час дієвої візуальної комунікації; додаткові навички візуальної грамотності – візуальне мислення й навички прикладного використання зображень. Роботу над якостями візуального знаку покладено у систему завдань (рецептивно-аналітичні, продуктивно-моделюючі, творчі), що може бути застосована комплексно або вибірково під час викладання різних дисциплін на будь-якому етапі організації аудиторної та самостійної роботи у закладах вищої освіти. Під час дослідження увагу сфокусовано на універсальності й міждисциплінарності процесів візуалізації, що наділяє навчання візуалізації метапредметними, інтегруючими характеристиками. Підкреслено, що ефективна робота з візуальним матеріалом активізує та проблематизує освітньо-виховний процес, стимулює введення нових форм і прийомів навчання, доповнює аудиторну роботу аспектами критичної педагогіки, забезпечуючи розвиток критичного мислення, критичної свідомості студентів.

Ключові слова: візуалізація, візуальна риторика, візуальна грамотність, якість візуального знаку, міждисциплінарність, метапредметність.

Постановка наукової проблеми. Переваги використання візуалізації у сучасному спілкуванні очевидні, адже «візуальні образи діють краще за слова» [1, с. 2]. Вчені (O. Anderson, S. Kardia, K. Gupta, E. August [2], E. Brumberger [3, 4], M. Hocks [5], M. Murray [6], B. Ott, G. Dickinson [7], T. Pellegrini Mason [8], T. Tomlinson [9]) справедливо вважають, що візуалізація стає справжнім «кратівним колом» у тих ситуаціях, коли вербальні складові дискурсу є багатозначними, ідіоматичними, вузькоспеціалізованими, коли комунікація потребує швидкої запланованої реакції.

В епоху інтернету, цифрових технологій та сенсорних екранів, яку справедливо називають «епохою візуалізації» (The Visual Age), зростає необхідність ефективно оперувати візуальними ресурсами. Тривалий час візуалізацію не розглядали як частину продуктивної педагогіки [7], традиційне навчання було зосереджено на аналізі вербальних текстів, зображення сприймалось

нерефлексивно [1; 7]. Як наслідок, сучасні покоління міленіалів і постміленіалів, хоча зазвичай і технологічно підковані, часто візуально неграмотні, не знають, як інтерпретувати, оцінювати та використовувати зображення [1; 4; 10].

Вирішуючи цю проблему, дослідники (L. Brasseur [11], E. Brumberger [3; 4], M. Hocks [5], M. Murray [6], B. Ott, G. Dickinson [7], K. Tomlinson [9]) пропонують вивчати основи візуалізації, спираючись на закони і правила візуальної риторики, що відповідає за ефективність впливу невербальних знаків під час спілкування. Але, наразі візуальна риторика інтегрована в навчальну програму лише як набір естетичних принципів рекламування, засіб презентації ділових проєктів, форма розваги, яка має хоч на мить заохотити сьгоднішніх незацікавлених і неуважних студентів [4; 7]. Дефіцит системності у роботі з візуальним ресурсом пов'язують із відсутністю методики навчання основам візуалізації у ЗВО, нестачею інформації

щодо основних закономірностей введення теоретичних знань та формування відповідних умінь та навичок.

Метою нашої статті є визначення базових аспектів методики навчання основам візуалізації у закладах вищої освіти. Реалізацію мети забезпечують такі завдання: 1) обґрунтувати пріоритет риторичних принципів у навчанні теоретичним основам візуалізації; 2) визначити набір умінь й навичок, формування яких забезпечить розвиток візуальної компетентності студентів; 3) окреслити систему завдань з розвитку вмінь студентів в області візуалізації.

Виклад основного матеріалу. Специфіку вербального й невербального впливу на опонента вивчає риторика. Потенціал законів і принципів риторики для невербальних знаків досліджує візуальна риторика. Цей напрям красномовства зосереджений на візуальній обробці форм та їх значень, на тому як читати (інтерпретувати) візуальні тексти. Закони й принципи візуальної риторики вчені (L. Brasseur [11], M. Hocks [5], M. Murray [6], B. Ott, G. Dickinson [7], M. Pellegrini [12]) вважають теоретичною основою навчання візуалізації. Таку думку пов'язують з методичною функцією риторики: по-перше, вчити аналізувати, створювати й презентувати візуальний матеріал; по-друге, контролювати візуальний матеріал через риторичні стратегії : логос, етос, пафос [3; 4]. Виконання вказаних функцій гарантує раціональність (логос), етичність (етос) й виразність (пафос) невербального знаку, що забезпечує, відповідно, його дієвість, гармонійність та ефективність [12].

Навчання теоретичним основам візуалізації включає роботу з зображенням у двох аспектах: зовнішньому (репрезентативному) і внутрішньому (змістовому, символічному) [5; 13]. Зовнішній аспект відповідає за графічні, зображувальні параметри візуального знаку, вимагає знань законів графічної грамотності [6] та базових концепцій художньо-мистецької діяльності. Внутрішній – концентрує увагу на ідентифікації та інтерпретації змісту зображення, визначенні конотативного й денотативного значень [14], аналізі з точки зору логічності, етичності та естетичності, вивчає його вплив на зміну поглядів, цінностей та особистих якостей комунікантів. Уміння ефективно використовувати «технічний» (графічний) і змістовий підходи до вивчення та продукування візуального знаку робить особистість візуально грамотною [3; 4; 5].

Отже, пріоритет риторичних законів і принципів у навчанні основ теорії візуалізації є очевидним. Риторична традиція вчить правильному сприйняттю візуального знаку, контролю та відповідальності за якість наочного матеріалу. Навчання візуально грамотної особистості включає дослідження зовнішнього (графіка, художнє

наповнення) і внутрішнього (ідентифікація змісту, інтерпретація) аспектів візуального знаку з метою володіння візуальною компетентністю.

Разом з теоретичними знаннями візуальна компетентність вимагає сформованих навичок й умінь в області візуалізації інформації [15, с. 61]. Навички ділять три категорії: візуальне читання, візуальне письмо та додаткові навички візуальної грамотності. Візуальне читання, на думку вчених J. Kedra, R. Žakevičiūtė [1], охоплює навички візуального сприйняття, оцінки, інтерпретації та аналізу зображень, знання візуальної граматики та синтаксису, а також навички візуально-вербального перекладу. Навички візуального письма включають візуальне створення, продукування та використання зображень під час дієвої візуальної комунікації. Дослідники називають додатковими навичками візуальної грамотності візуальне мислення та навички прикладного використання зображень, наприклад, етичного. Якісна сформованість навичок в області візуалізації забезпечує розвиток відповідних умінь [1].

Для виокремлення системи умінь, звернемося до риторичних стратегій (логос, етос, пафос), кожна з яких реалізується у зображенні через низку якостей. Так, риторичний логос вимагає логічності, ясності, точності, лаконічності візуального матеріалу. Пафос контролює виразність, образність та візуальну дієвість. Етос відповідає за етичність, доступність і доречність зображення [16]. Робота з якостями візуального елемента формує вміння студента правильно його сприймати й продукувати. Для впорядкованої та взаємопов'язаної роботи викладача і студента, для створення координованої системи завдань окреслимо набір таких умінь:

- розуміти й використовувати закони логіки, раціональну послідовність під час аналізу та продукування візуального матеріалу (логічність);
- ідентифікувати та інтерпретувати зображення на контекстуальному, метафоричному й філософському рівнях (ясність);
- сприймати й передавати зміст через візуальний знак, добирати візуальні елементи, що точно відповідають цілям і стилю комунікації (точність);
- узагальнювати контент через візуальний образ, обирати найбільш ефективні, дієві візуальні знаки для гранично стислого вираження думки (лаконічність);
- створювати візуальну композиційну стратегію для забезпечення грамотного та інформативного наочно-дієвого матеріалу (візуальна дієвість);
- оцінювати зображення з точки зору етичності, використовувати візуальні ресурси, що відповідають моральним нормам людського співжиття (етичність);
- адаптувати візуальні елементи до вимог аудиторії (доступність);

– вибирати стратегії й тактики візуалізації для гармонізації динаміки спілкування (доречність);

– аналізувати, добирати та застосовувати візуальні ресурси, що створюють яскравий, «живий» емоційний ефект, переконують, закликають до дії, пробуджують інтерес тощо (виразність);

– реалізовувати асоціації через якісний естетичний образ, використовувати метод аналогій для сприйняття й створення візуальних символів (образність);

Таким чином, спираючись на закони і принципи візуальної риторики, візуальна компетентність передбачає сформованість навичок візуального читання й письма, розвиток умінь вдосконалювати якості візуального знаку у рамках риторичних стратегій (логос, етос, пафос).

Методика навчання візуалізації організує теоретичну й практичну діяльність студентів так, щоб розвинути їх здатності правильно розуміти та продукувати візуальний знак [5; 13]. Універсальність й міждисциплінарність процесів візуалізації надає структурі такого навчання метапредметний, інтегруючий характер [6]. Зображення стає інструментом і предметом практичної педагогіки [7]. Педагогічний підхід до використання візуалізації активізує та проблематизує діяльність студентів, заохочує їх «створювати нові сенси» [7, с. 395] і нести за них відповідальність [9]. Візуалізація виступає потужним дидактичним механізмом введення нових форм і прийомів навчання, що суттєво розширює потенціал освітньо-виховного процесу. Крім того, візуальна риторика, володіючи переконливими, конститутивними та епістемологічними механізмами, доповнює аудиторну роботу аспектами критичної педагогіки, забезпечуючи розвиток критичного мислення, критичної свідомості студентів [2; 7].

Дослідники J. Kedra, R. Žakevičiūtė, B. Ott, G. Dickinson впевнені, що візуальні приклади більш точно визначають та конкретизують абстрактні ідеї та «бетонують» їх у пам'яті [1; 7]. Саме тому робота з візуальним матеріалом у ЗВО має стати потужним допоміжним інструментом для практики щоденного спілкування. Головною методичною метою такої роботи залишається зміна позиції студента з пасивної споживачької на активну, критичну, думаючу [6; 9; 11].

Сучасні методичні студії пропонують різноманітні вправи для розвитку вмінь візуалізувати. Вчені стверджують, що на початку роботи студент має визнати потенційну дієвість та переконливу силу візуалізації [5]. Такий крок є необхідним для усвідомлення відповідальності за створення зображення. Традиційно дієвими залишаються інтерактивні завдання, завдання з візуальної інтерпретації вербальних матеріалів через створення презентацій, портфоліо, ілюстрацій, діаграм, інтелект-карт, таблиць, графіків, колажів,

мемів тощо. Задача викладача – обрати той формат, що заохотить студентів перетворити будь-яку «суху теорію» у візуальний ресурс [2; 5]. Так, прикладом успішного викладання основ поезії в університеті ділиться Aljawharah A. Aziz Alfuhayd [17]. Вчений стверджує, що «чим повніше інтерпретують вірш, тим точніше стає уявна картинка студента» [17, с. 86]. Він пропонує ілюструвати вірш, презентувати таку «намальовану поезію» та переконати аудиторію у доцільності спроектованої візії.

Візуальні образи є аналоговими, тобто вони подібні до того, що уявляємо. Тому, на думку дослідників M. Taylor, M. Marrone, M. Tayar, B. Mueller [18] ефективними стають завдання з використання сили аналогії для створення символічного повідомлення: візуальної метафори, метонімії, синекдохи, порівняння тощо. Серед популярних вправ з семіотичної інтерпретації – створення візуальних аргументів, актуальних для різних сфер сучасної комунікації (рекламні об'єкти, графіті, кольорове кодування, пости у соціальних мережах, мему).

Вправи та завдання з розвитку вмінь й навичок візуалізації можна умовно розділити на рецептивно-аналітичні, продуктивно-моделюючі й творчі [16]. Рецептивно-аналітичні дають можливість навчитись правильно ідентифікувати, точно інтерпретувати візуальний матеріал [9; 14; 16]. На думку Tomlinson K. J. [9], на цьому етапі студенту слід донести важливість симбіозу технічної (графічної) майстерності й змісту візуального повідомлення. Аналіз передбачає як детальний (дослідження ефективності елементів образу), так і збірний (оцінка рівня загальної стратегії зображення) підходи. У разі наявності словесного наповнення мають бути задіяні більш комплексні методи оцінювання. Так, вчені T. Portewig, A. Wysocki [13; 19] наголошують на важливості навчити студента усвідомлювати складність симбіозу візуального і вербального та розуміти, як кожен компонент сприяє цілісному сприйняттю. Корисними є вправи, що передбачають суто репродуктивну діяльність, наприклад, імітація, копіювання стилю окремого художника, ілюстратора, дизайнера [20]. Під час такої вправи студенти мають навчитись правильній оцінці риторичної ситуації (намір автора, очікування аудиторії, ефективність, дієвість).

Виконуючи продуктивно-моделюючі завдання, студенти самостійно корегують, добирають, вилучають елементи зображення для зміни комунікативної стратегії, тренуються поетапно переносити вербальне значення у візуальний образ і навпаки. На останньому етапі виконання творчих завдань студенти «мають побачити себе в якості активних продуцентів знань» [5, с. 652], вибудовуючи стратегію переконання й впливу через завершені презентації, проекти або окремі ілюстрації та візуальні образи (метафори, метонімії, синекдохи

і т. і.). Дослідники застерігають від перманентного використання застарілого стилю презентацій через процес проєктування у PowerPoint як монологу зосередженого лише на доповідачі [4, с. 465]. Вчені пропонують вводити обов'язковий елемент інтерактивного обговорення, надавати можливість для створення роздаткових матеріалів і практичних завдань для комунікантів. Творчі завдання можна вважати контрольними. Важливо також пам'ятати, що для оволодіння візуальною компетентністю необхідно отримати достатній досвід у виконанні всіх трьох типів завдань.

Висновки і пропозиції. В епоху візуалізації (the Visual Age), для якої характерними є компресія обсягу вербальної інформації та збільшення частки невербальної, пріоритетними стають вміння правильно сприймати візуальний матеріал та якісно його створювати. Потреби соціуму спонукають сприймати зображення продуктивно-творчо і продуктивно-педагогічно.

З метою вдосконалення роботи з візуальним ресурсом у ЗВО слід володіти базовими аспектами методики навчання основам візуалізації. Теоретичні засади такого навчання включають оволодіння знаннями з візуальної риторики та основами графічної грамотності. Практичні уміння студентів формуються у процесі вдосконалення риторичних якостей (логічності, ясності, точності, стислості, виразності, образності, візуальної дієвості, етичності, доступності, доречності) візуального знаку у рамках риторичних стратегій (логос, етос, пафос) під час виконання відповідного типу завдань (рецептивно-аналітичних, продуктивно-моделюючих, творчих). Універсальну систему завдань використовують міждисциплінарно, інтегруючи в структуру аудиторної або самостійної роботи.

Дослідження проблеми контролю й оцінки візуального матеріалу, визначення критеріїв оцінювання діяльності студентів під час роботи з зображеннями може стати пріоритетом для майбутніх наукових розробок.

Список використаної літератури:

1. Kedra J., Žakevičiūtė R. Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy* 38 (1–2). 2019. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
2. Anderson O., Kardia S., Gupta K., August E. Are we teaching our students visual communication? Evaluation of writing assignments in public health. *Journal of Visual Communication in Medicine*. 43:1. 2020. p. 62–65. DOI: 10.1080/17453054.2019.1698943
3. Brumberger E. Resisting the Lure of Technology-Driven Design: Pedagogical Approaches to Visual Communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 2010. 40 (4); p. 459–471. DOI: 10.2190/TW.40.4.f
4. Brumberger E. Visual literacy and the digital native: an examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30, 2011. p. 19–46. doi: 10.1080/23796529.2011.11674683
5. Hocks M. E. Understanding visual rhetoric in digital writing environments. *College Composition and Communication*. 54. 2003. p. 629–656.
6. Murray M. D. Leaping Language and Cultural Barriers with Visual Legal Rhetoric. 2015. 49 *U.S.F.L. Rev.* 61–93. URL https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2496736
7. Ott B. L, Dickinson G. Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. SAGE Publications, 2009, p. 391–406. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412982795>
8. Pellegrini Mason T. The Ethics and Effectiveness of Rhetorical Strategies Employed by Environmental Groups and the Palm Oil Crisis. 2016. *Global Honors Theses*. 41. URL: https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/gh_theses/41
9. Tomlinson K. J. Visual Rhetoric: A Case for Visual Literacy in the Classroom, *Channels: Where Disciplines Meet*: 2016. Vol. 1: No. 1, Article 9. DOI: 10.15385/jch.2016.1.1.9
10. Emanuel R., Baker K., Challons-Lipton S. Images every American should know: developing the 'cultural image literacy assessment-USA'. *Journal of Visual Literacy*, 35, 2016. 215–236. doi: 10.1080/1051144X.2016.1278089
11. Brasseur Lee. Florence Nightingale's Visual Rhetoric in the Rose Diagrams. *Technical Communication Quarterly*. 2005, 14: 161–182. DOI:10.1207/s15427625tcq1402_3
12. Pellegrini Mason T. The Ethics and Effectiveness of Rhetorical Strategies Employed by Environmental Groups and the Palm Oil Crisis. 2016. *Global Honors Theses*. 41. URL: https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/gh_theses/41
13. Wysocki A. F. Impossibly Distinct: On Form/Content and Word/ Image in Two Pieces of Computer-Based Interactive Multimedia. *Computers and Composition*. 2001. 18. 209–34.
14. Danesi M. Visual Rhetoric and Semiotic. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 2017. URL: [doi:10.1093/acrefore/9780190228613.013.43](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.43)
15. Друшляк М.Г. Словник «візуальної» освіти: графічна компетентність і візуальна компетентність. *Фізикоматематична освіта*. 2019. Випуск 3(21). С. 59–65.
16. Воробйова А.В. Особливості навчання основам риторичної візуалізації у ЗВО. *Мат-ли Міжн. науково-практич. конф. «Пріоритетні напрями філологічних, лінгводидактичних і соціально-*

- комунікаційних досліджень». Херсон, 2022. С. 88–90.
17. Aljawharah A. Aziz Alfuhayd. Verbal and Visual Arts Engagement in University Classroom. *Journal of language, literature and culture*. 2021, VOL. 68, NO. 2, 84 –100. DOI: <https://doi.org/10.1080/20512856.2021.1938955>
18. Taylor M., Marrone M., Tayar M., Mueller B. Digital storytelling and visual metaphor in lectures: a study of student engagement. *Accounting Education*. 2018. 27(6). 552–569. URL: <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1361848>
19. Portewig Tiffany Craft. Making Sense of the Visual in Technical Communication: A Visual Literacy Approach to Pedagogy. *Journal of Technical Writing and Communication*, 2004. 34 (1&2): 31–42. DOI:10.2190/FGJ6-UETB-9CA6-5PC3
20. Albers P. *Visual Discourse Analysis. New Methods of Literacy Research*. 2013. Routledge Pages 14 eBook URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Visual_Discourse_Analysis.pdf

Vorobiova A. The basic aspects of teaching visualization at higher educational institutions

The article deals with the basic aspects of teaching visualization. The analysis of scientific and methodological literature made it possible to single out a set of theoretical knowledge, practical abilities and skills necessary for the development of students' visual competence. The theoretical principles for visualization training, including the laws and principles of visual rhetoric, are determined. The article outlines the requirements for the training of a visually literate person which involve the study of external (graphics, artistic content) and internal (identification of content, interpretation) aspects of a visual image. Rhetorical principles that control compliance with rhetorical strategies (logos, ethos, pathos) during the evaluation and creation of visual material are defined as the priorities in visualization education. In accordance with rhetorical strategies, a set of image qualities (logic, clarity, accuracy, brevity, expressiveness, imagery, visual effectiveness, ethics, accessibility, appropriateness) is singled out. Improving the image qualities ensures the development of students' skills to perceive and produce a visual element correctly. Three categories of skills in the field of visualization are distinguished: visual reading including the skills of visual perception, evaluation, interpretation and analysis of images, knowledge of visual grammar and syntax, skills of visual-verbal translation; visual writing involving the visual creation, production, and use of images in effective visual communication; additional skills of visual literacy consisting of visual thinking and skills in applied use of images. Training on improving the visual image qualities is assigned to a system of tasks (receptive and analytical, productive and modeling, creative). The system can be applied comprehensively or selectively during the teaching of various disciplines at any stage of classroom and independent work. The research is also focuses attention on the universality and interdisciplinary nature of visualization processes, that gives visualization training metasubject, integrating characteristics. Effective work with visualization activates and problematizes the educational process, stimulates the introduction of new techniques and methods of learning, complements the student activities with aspects of critical pedagogy, ensuring the development of student critical thinking and critical consciousness.

Key words: visualization, visual rhetoric, visual literacy, visual image quality, interdisciplinarity, meta-subjectivity.

О. В. Гончарук

доктор педагогічних наук, доцент,
в.о. професора кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ГРУПИ ПODOВЖЕНОГО ДНЯ

У період реформування системи педагогічної професійної підготовки здобувачів освіти важливою є проблема формування предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів групи подовженого дня в умовах нової української школи. Метою статті є: виділення основних змістово-процесуальних положень процесу формування предметно-методичної компетентності вихователя групи подовженого дня. Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

У статті розкрито зміст предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів груп подовженого дня як складного особистісного професійного новоутворення, яке забезпечує здатність педагога моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчальної діяльності учнів; здатність формувати та розвивати в молодших школярів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здатність здійснювати інтегроване навчання; здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку; здатність розвивати в учнів критичне мислення; здатність формувати ціннісні ставлення та здатність здійснювати об'єктивне оцінювання та моніторинг результатів освітньої діяльності на засадах компетентнісного підходу. Розкрито структурні компоненти предметно-методичної компетентності майбутніх учителів – вихователів групи подовженого дня. Запропоновано методичні аспекти формування предметно-методичної компетентності у здобувачів освіти. Наголошено на необхідності подальшого дослідження сучасних умов та чинників формування предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів груп подовженого дня для молодших школярів, розробки методик, методів та адаптації педагогічних технологій до умов освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, предметна компетентність, методична компетентність, предметно-методична компетентність вихователів групи подовженого дня, група подовженого дня.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси сучасної освіти в Україні вимагають реалізації компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів, перед якими постають сучасні суспільні виклики та нові умови професійної діяльності. Це стосується усіх ланок освіти і особливо початкової, яка має свої особливості. У вітчизняному та зарубіжному науковому середовищі значна увага приділяється розробці наукових і методичних засад формування загальних та спеціальних компетентностей учителів початкових класів. Разом з тим, саме в початковій ланці освіти велике значення має організація післяурочної діяльності дітей, як стосовно їхньої самопідготовки, так і організації відпочинку та дозвілля. Саме для цього призначені групи подовженого дня, які мають популярність у працюючих батьків. У більшості випадків вихователями груп подовженого дня (ГПД) є вчителі початкових класів. Однак, як свідчить досвід практичної діяльності, вони не завжди достатньо володіють необхідними компетенціями й мають недостатньо сформовану професійну компетентність. Цю прогалину, як пра-

вило, компенсує система післядипломної освіти в процесі підвищення кваліфікації педагогів. Разом з тим трапляються ситуації, коли вихователем групи подовженого дня призначають випускника закладу вищої освіти без досвіду роботи та спеціальних знань, умінь, навичок, професійних компетентностей, особливо предметно-методичної. Тому, на наш погляд, доцільно в процесі навчання у закладі вищої освіти приділити увагу формуванню предметно-методичної компетентності майбутнього вихователя групи подовженого дня.

Аналіз досліджень і публікацій. Формування професійних компетентностей майбутніх педагогів спрямоване на їх реалізацію в процесі освітньої діяльності і враховують особливості та специфіку об'єкту. Більшість наукових досліджень стосується реалізації компетентнісного підходу та формування компетентностей учителів-предметників та учителів початкової ланки освіти. Однак, багаторічний досвід свідчить про потребу в існуванні груп подовженого дня, особливо це актуально для початкових класів. Проблеми організації освітньо-виховної та розвивальної діяльності в групах

подовженого дня присвячено багато публікацій. Зокрема, теоретичні засади їх роботи відображені у працях Б. Кобзаря, О. Калітовської, Н. Яремчук і ін. Вивченню особливостей роботи груп подовженого дня присвячені роботи Ш. Голчека, М. Горобея, В. Дімітрової, Б. Кобзаря, Т. Рабченюк, Т. Чубенка. Удосконалення роботи груп продовженого дня в умовах нової української школи розглядає І. Кравцова. Інноваційні підходи до побудови освітнього процесу в групах продовженого дня досліджує О. Лядобук, використання інтерактивних технологій відображено в працях Т. Татюш, С. Вихор.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що у педагогічних дослідженнях приділяється увага формуванню професійних та предметно-методичних компетентностей учителів. Цій проблемі, наприклад, присвячені праці В. Бондаря, Н. Бібік, П. Гусака, А. Деркача, Т. Добудько, О. Дубасенюк, О. Овчарук, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко і багатьох інших.

Предметно-методичні компетентності через призму менторингу розглядають В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко, С. Доценко. Методичні компетентності досліджують О. Бігич, А. Волощук, Т. Гущина, Т. Загривна, В. Земцова, О. Зубков, М. Михнюк, А. Мормуль, Ю. Присяжнюк, В. Прокопчук, Л. Сімоненко, Н. Стефанова, О. Тумашова, В. Шаган та інші.

Аналіз публікацій засвідчує той факт, що дослідженню проблеми формування предметно-методичної компетентності вихователя групи продовженого необхідно приділити більше уваги. Вона має свої особливості, оскільки специфіка роботи вихователя в початковій ланці потребує не тільки методичної, а й предметної компетентності. Вивчення літературних джерел та аналіз досвіду роботи вихователів груп продовженого дня дає підстави стверджувати, що основні положення сучасних наукових досліджень щодо організації роботи груп продовженого дня, компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів є основою для формування професійних компетентностей вихователя, саме вони є відправною точкою в організації навчання майбутніх вихователів у ЗВО та в системі післядипломної освіти.

Метою статті є: виділення основних положень процесу формування предметно-методичної компетентності сучасного вихователя групи продовженого дня в умовах нової української школи. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища освіта ґрунтується на компетентнісному підході, тобто заклади вищої освіти забезпечують формування у майбутніх фахівців ключових і професійних компетентностей, що уможливають

поліфункціональність, поліпредметність, культу-родоцільність та ефективність виконання життєво та професійно значущих завдань у процесі професійної діяльності.

У сучасній педагогічній літературі існує багато визначень поняття «компетентність». Так «Енциклопедія освіти» компетентність визначає як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, а професійна компетентність – як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності [5, с. 678]. Найчастіше у вітчизняній і зарубіжній літературі компетентність визначається як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенціальну готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [3].

В Україні почав діяти новий порядок створення груп подовженого дня в школах [9]. Згідно цього порядку учні можуть перебувати в групі подовженого дня не більш, як 6 годин на день. Режим їх роботи повинен включати:

- прогулянки на відкритому повітрі тривалістю не менш як півтори години для учнів початкових класів;
- харчування тривалістю не менш як 30 хвилин;
- виконання домашніх завдань (за наявності) тривалістю не більше 1 години;
- проведення спортивно-оздоровчих занять тривалістю не менше 1 години;
- фізкультхвилинки та гімнастику для очей через кожні 15 хвилин заняття для учнів початкових класів [9].

Робота вихователів груп подовженого дня в основному базується на професійних компетентностях учителя початкових класів, оскільки саме ці фахівці найчастіше працюють на цих посадах. Поглиблення їх професійної підготовки переважно здійснюється на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, так як робота вихователя групи продовженого дня багатогранна і суттєво відрізняється від роботи вчителя. Саме її специфіка зумовлює особливості професійних компетентностей, в першу чергу предметно-методичної. Формування цієї компетентності починається з визначення її суті та складових, що є основою для вибору технологій, форм і методів навчання здобувачів освіти – студентів чи слухачів курсів післядипломної освіти.

У професійному стандарті вчителя початкових класів предметно-методична компетентність

визначається як здатність педагога моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здатність здійснювати інтегроване навчання; здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання виховання і розвитку учнів; здатність розвивати в учнів критичне мислення; здатність формувати ціннісні ставлення в учнів; здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу [12].

На наш погляд, комплексно до вирішення проблеми формування предметно-методичної компетентності підійшли викладачі Бердянського державного педагогічного університету Л. Лісіна та А. Лесик у процесі розробки Освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників за напрямом: вихователь групи продовженого дня [10], в якій окрім інших загальних та професійних компетенцій, вони чітко виділили складові предметно-методичної. Так, предметно-методичну компетентність вихователя групи продовженого дня визначено як інтегральну здатність його опанувати та використовувати у професійній діяльності систему наукових психолого-педагогічних і методичних знань, умінь, необхідних для організації самопідготовки та позаурочної діяльності учнів початкових класів, їх всебічного розвитку. Вона складається із двох блоків – предметної і методичної [10].

У педагогічній літературі предметна компетентність визначається як здатність і готовність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійних дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, задля усвідомлення їхньої реалізації в освітній галузі загалом, та окремих змістових лініях зокрема [11]. Її види визначаються змістом початкової освіти: філологічна, математична, технологічна, природничо-наукова, мистецька.

Складниками філологічної компетентності є лінгвістична, мовленнєва, літературознавча; математичної – арифметична, логічна, алгебраїчна, геометрична та тотожних перетворень. Технологічна компетентність – це здатність до застосування професійно профільованих проектно-технологічних знань, умінь і навичок, які є теоретичними основами побудови змісту технологічної освітньої галузі загалом та окремих його змістових ліній. Складниками природничо-наукової компетентності є астрономічна, географічна, землезнавча, біологічна (ботанічна, зоологічна, анатомічна, фізіологічна), екологічна, валеологічна; мистецької – музична, образотворча, мистецько-синтетична [1; 2; 7].

У роботі вихователя групи продовженого дня особливе значення має методична компетентність. Це здатність особистості педагога ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей/змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової освіти. Вона ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь із окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності щодо навчання учнів предмету. Методична компетентність складається з [2; 4]:

- нормативної, яка передбачає здатність вихователя групи продовженого дня користуватися нормативними документами та реалізовувати на практиці цілі і завдання навчання предмету/освітньої галузі в початковій школі;

- варіативної – здатність вихователя ГПД працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом, обирати найефективніший навчально-методичний комплект для досягнення цілей і завдань навчання предмета/освітньої галузі в початковій школі, визначених Державним стандартом і навчальною програмою;

- спеціально-методичної – здатність до виховання та навчання молодших школярів будь-яких елементів змісту програми;

- контрольної-оцінювальної – здатність до реалізації критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; здатність дотримуватись Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, визначених у програмі;

- проектувально-моделювальної – здатність моделювати та організовувати процес виховання та навчання предмету/освітньої галузі в початковій школі; спроможність вихователя ГПД обирати необхідні засоби, форми і методи організації діяльності учнів у процесі навчання.

- технологічної – здатність упроваджувати сучасні навчальні та виховні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід до навчання окремих питань певної освітньої галузі/предмету початкової школи [5; 10].

Нами визначено предметно-методичну компетентність майбутніх вихователів групи продовженого дня як складне особистісне професійне новоутворення, яке забезпечує здатність педагога моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчальної діяльності учнів; здатність формувати та розвивати в молодших школярів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здатність здійснювати інтегроване навчання; здатність добирати і вико-

ристовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку; здатність розвивати в учнів критичне мислення; здатність формувати ціннісні ставлення та здатність здійснювати об'єктивне оцінювання та моніторинг результатів освітньої діяльності на засадах компетентнісного підходу.

З аналізу наукових джерел і практичного досвіду діяльності вихователів групи подовженого дня в умовах нової української школи можна зробити висновок, що предметно-методична компетентність є складним утворенням і фактично містить два блоки: блок теоретичних, професійних і методичних знань та блок практичних професійних, комунікативних умінь. Оскільки вихователь групи подовженого дня учнів початкових класів покликаний здійснювати організаційну, освітню, виховну, розвивальну, консультаційну, управлінську функції, то предметно-методична компетентність є поліфункційною.

Практика свідчить, що доречно в сучасних умовах давати основні знання та формувати професійні компетенції вихователя групи подовженого дня ще в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів хоча б в межах вибіркової дисципліни чи спецкурсу, що становитиме основу педагогічної діяльності у разі призначення на посаду вихователя ГПД з подальшим удосконаленням професійної підготовки. При цьому, наш погляд, основними засадами формування предметно-ме-

тодичної компетентності майбутнього вихователя групи подовженого дня молодших школярів є: діяльнісний підхід, забезпечення міжпредметних зв'язків, опора на сформовані знання, уміння, навички та особистий досвід студента, створення відповідного освітнього простору, реалізація сучасних інноваційних педагогічних технологій та активних форм і методів навчання [13; 8].

Структура предметно-методичної компетентності вихователя групи подовженого дня представлена на рис. 1.

З метою формування предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів групи подовженого дня у Волинському національному університеті імені Лесі Українки для здобувачів освіти – майбутніх учителів початкових класів було запропоновано для вивчення вибіркової освітній компонент «Організація освітнього процесу в групі подовженого дня» (5 семестр). Оскільки студенти вже мають відповідну досвідно-знаннєву базу, необхідну для формування предметно-методичної компетентності, то навчальна дисципліна сприятиме отриманню глибоких знань для виконання професійних завдань та обов'язків освітнього та інноваційного характеру в галузі сучасної початкової освіти в умовах нової української школи, забезпечить інтеграцію теоретичної та практичної підготовки з основних проблем початкової освіти, здатність і готовність до діяльності в якості вихователя групи подовженого дня.



Рис.1. Структура предметно-методичної компетентності вихователя групи подовженого дня

Особливе значення має проведення практичних занять, адже на них виробляються професійні вміння, які лежать в основі предметно-методичних компетенцій і формується готовність та здатність їх реалізації в професійній діяльності вихователя групи продовженого дня. Акцентовано увагу на виборі сучасних освітніх технологій. Досвід показує, що хороші результати забезпечує застосування рольових та ділових ігор, розв'язання педагогічних ситуацій і задач, технологія сторітеллінгу тощо. Основний акцент робиться на інтеграції виконання професійних ролей учителя, організатора, вихователя.

Висновки та пропозиції. В умовах нової української школи групи продовженого дня є актуальними і потребують професійно підготовлених фахівців. Досвід свідчить, що в процесі підготовки вчителів початкових класів доцільно передбачити можливість формування предметно-методичної компетентності вихователів груп продовженого дня початкової ланки освіти. Системо-утворюючими елементами цього є чітке визначення суті, структури та змісту цієї компетентності як складного особистісного професійного новоутворення, яке забезпечує успішне виконання педагогом різних професійних функцій: освітніх, навчальних, виховних, розвивальних на основі застосування сучасних підходів та педагогічних технологій в освітньому процесі та опори на міжпредметні зв'язки, діяльнісний підхід, сформовані знання, уміння, навички.

Аналіз педагогічних досліджень та практики сучасної української школи показує необхідність подальшого дослідження сучасних умов та чинників формування предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів груп продовженого дня для молодших школярів, розробки методик, методів та адаптації педагогічних технологій до умов освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бортнікова Л. В. Формування природознавчої та здоров'язбережувальної компетентностей під час прогулянок у групі продовженого дня. Формування компетентностей молодших школярів у групі продовженого дня : навчально-методичний посібник. 2016. С. 73–75. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/395/%B9.pdf>
2. В. В. Ворожбіт-Горбатюк, А. В. Боярська-Хоменко, С. О. Доценко Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 3. Ч. 2, 2021. С. 133–139.
3. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Житомир, 2012. 20 с.
4. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 65–70.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Лядобрук О. Інноваційні підходи до побудови освітнього процесу у групі продовженого дня в умовах нової української школи. *Житомирщина педагогічна*. № 4 (24). 2021. С. 4–9.
7. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх вчителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 43. Педагогічні науки*. Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. С. 176–179.
8. Нова українська школа: poradnik vихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / Г. І. Дмитрів [та ін.]. Львів : Світ, 2019. 224 с.
9. Новий порядок створення груп продовженого дня в школах. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/pochav-diyati-novij-poryadok-stvorennya-grup-podovzhenogo-dnya-v-shkolah>
10. Лісіна Л., Лесик А. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників за напрямом: вихователь групи продовженого дня. Бердянськ, 2019. 13 с.
11. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.
12. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».
13. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
14. Яремчук, Н., Калітовська О. Теоретичні засади організації групи продовженого дня в початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. №10 (74). С. 276–279. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-63>

Honcharuk O. Features of the formation of subject-methodical competence in future educators of the extended day group

In the period of reforming the system of pedagogical professional training of education seekers, the problem of forming the subject-methodical competence of future teachers of the extended day group in the conditions of the new Ukrainian school is important. The purpose of the article is to highlight the main substantive and procedural provisions of the process of forming the subject-methodical competence of the teacher of the extended day group. Research methods: analysis, synthesis, generalization.

The article reveals the content of the subject-methodical competence of future teachers of extended day groups as a complex personal professional formation that ensures the teacher's ability to model the content of training in accordance with the mandatory results of the students' educational activities; the ability to form and develop key competencies and skills common to all competencies in younger students; the ability to carry out integrated training; the ability to select and use modern and effective methods and technologies of teaching, education and development of children of primary school age; the ability to develop students' critical thinking; the ability to form value attitudes and the ability to objectively evaluate and monitor the results of educational activities based on the competence approach. The structural components of the subject-methodical competence of future teachers – educators of the extended day group have been revealed. Methodical aspects of the formation of subject-methodical competence among students of education are proposed. The need for further research into modern conditions and factors in the formation of the subject-methodical competence of future teachers of extended day groups for younger schoolchildren, the development of methods, methods and the adaptation of pedagogical technologies to the conditions of the educational process in a modern institution of higher education is emphasized.

Key words: *competence, professional competence, subject competence, methodical competence, subject-methodical competence of educators of the extended day group, extended day group.*

УДК 378.1:37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.16>

Т. В. Дніпровська

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

О. В. Кондрашова

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

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

У статті зазначено, що у глобалізованому суспільстві сьогодні стрімко зростають вимоги до підготовки фахівців, які були б здатні забезпечити функціонування інноваційної інфраструктури України у сучасних умовах, де пріоритетом є нові знання, хмарні технології, бази даних та іншомовна компетентність тощо.

Розглянуто загальні характеристики, сутність, функції, види, етапи ігрових технологій у навчанні студентів ЗВО різних спеціальностей дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Зазначено, що ігровий характер навчання студентів англійської мови має одночасно включати в себе фактор бажання наукового пізнання світу, фактор професійного інтересу, фактор змагальності тощо. Визначено організаційно-педагогічні особливості ігрових технологій навчання майбутніх фахівців у ЗВО.

Сформульовано основні психолого-педагогічні принципи для проектування занять за ігровою технологією викладання дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Зазначено, що для реалізації основних завдань потрібно враховувати, що: гра повинна мати логічну та чітку мету і зрозумілу усім структуру, перебіг етапів і правила; гра вимагає максимальної професіоналізації її змісту (специфіка спеціальності, особливості майбутньої професійної діяльності, моделювання професійних функцій і дій); краще, коли гра має певний ступінь проблемності, що спонукає до пошуку та формує позитивні якості особистості під час долаття перешкод; гра здатна формувати партнерські відносини і колективну взаємодію під час діалогічного спілкування англійською мовою; гра може виступати інструментом розвитку професійних та особистісних якостей особистості студента тощо.

Під час проектування етапів гри відпрацьовується структура ігрового заняття: організаційна структура, часова структура, методична та рольова структура. Запропоновано сценарії для проведення ігрових занять з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Ключові слова: студенти, активні методи навчання, ігрові технології навчання, англійська мова за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У глобалізованому постіндустріальному суспільстві сьогодні стрімко зростають вимоги до підготовки фахівців, які були б здатні забезпечити функціонування інноваційної інфраструктури України у сучасних умовах, де пріоритетом є нові знання, хмарні технології, бази даних та іншомовна компетентність тощо. А це суттєво підвищує значення вивчення студентами англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО України [1]. Отже, перед системою освіти постає проблема якісної підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців нового рівня, орієнтованих на особистісне самовдосконалення і професійне зростання [2].

Традиційні методи викладання англійської мови у ЗВО мають свої вади і не здатні замінити ігрові технології, бо зацікавленість такими технологіями сьогодні суттєво зростає у навчальному процесі технічного ЗВО, як з боку викладачів і науковців, так і самих студентів.

Педагоги визначають такі основні переваги ігрових методів навчання студентів у ЗВО: на заняттях в ігровій формі усі спілкуються саме англійською мовою; нецікаве повторення якогось граматичного правила у формі гри перетворюється в захоплююче заняття та вправу; студенти отримують цікаві приклади застосування знань; зникає мовний бар'єр, що часто заважає невимушено спілкуватися; ігри стимулюють до творчої та командної роботи тощо [3].

Однак, проблема застосування ігрових технологій при навчанні студентів ЗВО різних спеціальностей дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» не знайшла в практичній педагогічній діяльності відповідного розуміння та обґрунтованості, хоча на сьогодні в педагогічній пресі вже достатньо публікацій науково-практичного та методичного рівня.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Аналіз наукових праць засвідчив, що науковці приділяють належну увагу проблемі навчання, зокрема таким її аспектам, як: теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці (В. Луговий, Ж. Таланова) та психології (П. Гальперін, І. Якиманська); реалізація компетентнісного підходу у середній освіті (Л. Коваль, Л. Корольова). Аспектам розробки сучасних технологій та методик навчання присвячено праці Л. Тархан, Н. Нічкало, Г. Селевка та ін.

Теоретичні засади технологій навчальної діяльності досліджували А. Макаренко, Л. Савченко та інші. Методи навчання досліджували такі українські вчені, як В. Одарченко, А. Ткаченко та інші.

До підходів та проблем впровадження ігрових технологій навчання звертались такі науковці, як: Ш. Амонашвілі, Д. Ельконін, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, Г. Сковорода та ін. А. Вербицький, В. Платов, В. Рибальський визначають ігри як один з ефективних методів навчання і підготовки майбутніх фахівців.

Польський науковець В. Оконь виокремлює функціональні, тематичні й конструктивні ігри, а за змістом – дидактичні, спортивні і військові. Він вважає, що під час ділової гри особлива увага приділяється формуванню навичок і вмінь ухвалення рішень за умови взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами [4].

Перераховані цими ученими вимоги до процесу навчання та стан освіти в Україні відображають наявність певних суперечностей під час навчання студентів у ЗВО:

між зростаючими вимогами до розвитку компетентностей студентів та традиційною практикою викладання дисциплін у ЗВО;

між необхідністю творчого навчання студентів та застарілими методичними підходами у ЗВО;

між необхідністю майстерного володіння науково-педагогічними працівниками методами та технологіями навчання студентів та реальним рівнем їх професійної майстерності.

До того ж сучасним теорії та практиці навчання студентів бракує досліджень з проблеми навчання англійської мови за професійним спрямуванням з використанням ігрових технологій, які б максимально повно відображали увесь зміст майбутньої діяльності випускників ЗВО.

Мета статті – розглянути загальні характеристики, сутність, функції, види, етапи ігрових технологій у навчанні студентів ЗВО різних спеціальностей

дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу. Під час навчання іноземної мови студенти ЗВО стикаються з певними труднощами психологічного, методичного, організаційного характеру.

Так, на думку американського дослідника Г. Брауна, труднощі у сприйнятті іноземного мовлення зумовлені чотирма факторами [5]:

1. Фактор того, хто говорить: скільки їх – багато чи один; – як швидко вони говорять; – з яким акцентом вони говорять.

2. Фактор того, хто слухає: чи учасник він, чи «німий свідок» розмови; – наскільки йому цікава тема розмови; – наскільки глибоко він може зрозуміти зміст почутого.

3. Фактор тексту: наскільки він складний лексично, граматично, інформаційно;

4. Фактор реалій – на які екстралінгвістичні реалії він спирається;

5. Фактор візуальної підтримки: наявність / відсутність візуальної підтримки; – які малюнки, карти, діаграми, медіа-матеріали використовують для візуальної підтримки.

До того ж науковці виокремлюють певну специфіку процесу навчання іноземній мові: чітка практична спрямованість та предметність, взаємозв'язок з майбутньою діяльністю; цілі іншомовної підготовки – опанування загальної і спеціальної лексики, формування навичок роботи з іноземною спеціальною літературою, розвиток навичок читання та усного мовлення іноземною мовою; для формування навичок мовлення та читання іноземною мовою необхідна активна, постійна, цілеспрямована, систематична робота; необхідність ефективної організації самостійної роботи та її плановість тощо [6].

І. Шевченко зазначає, що для ефективної підготовки майбутніх фахівців потрібно використовувати сучасні методи активізації навчально-пізнавальних дій, що засновані на когнітивних, соціально-рольових та поведінкових засадах [7].

З погляду на таке тлумачення основних труднощів у сприйнятті іноземного мовлення, особливості уваги для процесу навчання у ЗВО набувають ігрові методи навчання, що творчо спонукають студентів до активізації здібностей та мотивів особистості, засновані на зацікавленості процесом здобуття знань та підвищенні мотивації до навчання шляхом включення в ігрову діяльність під час опанування навчальним матеріалом дисциплін у ЗВО.

Активні методи навчання, в залежності від спрямованості на формування системи знань або оволодіння вміннями і навичками розподіляють на неімітаційні й імітаційні. Імітаційні пов'язані з моделюванням професійної діяльності і виконують функцію навчання професійним умінням

і навичкам. До неімітаційних, згідно поглядів В. Ягупова, відносяться такі як: проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, пошукова лабораторна робота, дослідницький метод, самостійна робота з навчальною програмою, самостійна робота з книгою [8]. Зазначимо, що, наприклад, до імітаційних методів, що сьогодні використовують у ЗВО при підготовці фахівців технічних спеціальностей відносять:

– неігрові: вирішення ситуаційних завдань, вправи, лабораторні і практичні роботи, аналіз конкретних виробничих ситуацій, виконання індивідуальних завдань у процесі виробничої практики;

– ігрові: розігрування ролей, моделювання дій фахівців, імітація діяльності на тренажері, ділова гра тощо.

На нашу думку, ігровий характер навчання студентів англійської мови має одночасно включати в себе фактор бажання наукового пізнання світу, фактор професійного інтересу, фактор змагальності тощо.

Активні методи навчання дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», на наш погляд, можуть бути використані в залежності від спеціальності, курсу навчання студентів, рівня їх підготовленості тощо.

Досвід викладання засвідчує, що ігри можна використовувати на різних етапах навчального процесу: прості ігри можна застосовувати вже на перших курсах навчання - при первинному оволодінні знаннями, закріпленні й удосконалюванні знань, при формуванні простих вмій і навичок тощо. Як правило, студенти молодших курсів дуже активно відгукуються на пропозицію викладача погратися, емоційно реагують на навчально-ігрові ситуації, намагаються проявити свої власні здібності тощо.

На старших курсах навчання найбільш доцільними є такі методи, як: рольові ігри, брейн-ринги, ситуаційні завдання, імітаційне моделювання, «круглі столи», комплексні ділові ігри, прес-конференції тощо.

Досвід викладання дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів різних спеціальностей показав, що для реалізації основних завдань потрібно враховувати, що: гра повинна мати логічну та чітку мету і зрозумілі усім структуру, перебіг етапів і правила; гра вимагає максимальної професіоналізації її змісту (специфіка спеціальності, особливості майбутньої професійної діяльності, моделювання професійних функцій і дій); краще, коли гра має певний ступінь проблемності, що спонукає до пошуку та формує позитивні якості особистості під час долаття перешкод; гра здатна формувати партнерські відносини і колективну взаємодію під час діалогічного спілкування англійською мовою;

гра може виступати інструментом розвитку професійних та особистісних якостей особистості студента тощо.

У практиці викладання англійської мови за професійним спрямуванням у підготовці студентів показали свою суттєву процесуальну ефективність такі методи навчання як брейн-ринг, мозковий штурм, ігрові кросворди та брейн-завдання, розігрування ролей у професійних ситуаціях, розгадування слів, загадки-жарти тощо.

При викладанні «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» можуть проводитися професійно-орієнтовані ігри, що мають професійну тематику, сприяють розвитку творчого мислення, формуванню практичних навичок та вмій вирішення проблем, що допомагають взаємодіяти під час колективного розв'язання завдань шляхом програвання операцій професійної діяльності під час занять.

Одна з головних цілей викладача полягає у створенні сприятливого середовища, партнерських і рівноправних взаємин, комфортних умов навчання, при яких усі студенти відчують свою унікальність і безпеку.

Під час проектування етапів гри викладачем відпрацьовується структура ігрового заняття: організаційна структура, часова структура, методична та рольова структура.

Організаційна структура розкриває систему планування гри, підготовки до її проведення; управління діловою грою та розробка її принципів (активності, творчості, змагальності, відпрацювання навичок роботи у групі, управління динамікою і т.д.), включає розподіл учасників на підгрупи.

Часова структура гри визначає часові етапи проведення заняття та його етапи: підготовчий етап, вступна частина, власне гра, підбиття результатів та оцінювання учасників, аналіз результатів тощо.

Методична структура гри включає: опис гри, правила гри, інструкцію-порадник, систему оцінювання діяльності учасників, сценарій гри, порядок використання технічних засобів і наочних приладь.

Рольова структура гри включає опис ролей (керівник, група забезпечення, посередники, спікер команди, експерти тощо).

За допомогою основних властивостей гри на заняттях вдається змодельювати різні ситуації професійної діяльності фахівців, активізувати процес формування навичок вільного говоріння іноземною мовою, сприяти зняттю мовного бар'єра при комунікації тощо. Роль викладача при цьому стає більш організаторською, роль студентів перетворює їх в активних учасників, здобувачів знань, колегіальних творців навчальної продукції тощо. Студенти з пасивних учасників навчального процесу стають головними діючими особами у навчальному процесі ЗВО.

Можна запропонувати таку загальну схему етапів ігрової технології при викладанні «Англійської мови (за професійним спрямуванням)». Підготовчий етап: 1) пошук та вивчення студентами рекомендованої літератури, періодичної преси і теоретичних статей за темою, що видана викладачем; 2) визначення часу, етапів, структури, вимог до заняття; 3) підбір наукових фактів, цікавих винаходів у професії, практичного матеріалу тощо.

Основний етап пропонується такий: мовна розминка; складання основного словника за темою; закріплення лексико-граматичного матеріалу (робота в парах); складання діалогічних і монологічних висловлювань; робота з автентичним матеріалом за допомогою відео та аудіо записів; вивчення та покращення професійно-ділової лексики іноземною мовою (за спеціальністю), вдосконалення мовних навичок діалогічного мовлення тощо.

При цьому сценарії самої гри під час навчання можуть бути такими.

Сценарій 1. Визначення теми згідно спеціальності. Розподіл учасників за командами (по 4 людини за столом). Команди обирають капітанів та спікера. Кожен спікер є представником однієї з компаній. Він розповідає про свою компанію, перспективи та особливості діяльності.

Сценарій 2: Визначення умов та навичок, професійної кваліфікації, якими повинен володіти майбутній фахівець. Ролі за розподілом у команді між гравцями. Складення анкети для опитування та його проведення. Визначення результатів, їх обговорення.

Сценарій 3: Обговорення сучасних проблем в певних галузях згідно спеціальностей. Створення схем, малюнків, порівняльних таблиць на дошці. Аналіз стану та проблем, шляхів вирішення тощо. Підготовка презентацій та промов.

Викладач оцінює дії учасників гри за заздалегідь розробленими критеріями (активність у роботі, вірність фонетики та граматики, комунікативні навички, вживання доцільних термінів та кліше англійської мови, що відображає професійні особливості, словниковий запас і т.ін).

Отже, аналіз проблеми використання ігрових технологій у ЗВО, конструювання таких технологій навчання майбутніх фахівців дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» дозволив сформулювати наступні

ВИСНОВКИ:

1. Розглянуто загальні характеристики, сутність, функції, види, етапи ігрових технологій у навчанні студентів ЗВО різних спеціальностей дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

2. Визначено організаційно-педагогічні особливості ігрових технологій навчання майбутніх фахівців у ЗВО.

3. Сформульовано основні психолого-педагогічні принципи для проектування занять за ігровою технологією викладання дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

4. Запропоновано сценарії для проведення ігрових занять з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

У подальшому планується розробка варіантів сценаріїв ігрових занять щодо навчання студентів дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Список використаної літератури:

1. Князевич А.О. Формування інноваційної інфраструктури України на шляху до становлення суспільства, заснованого на знаннях. *Ефективна економіка*. № 7. 2014. С. 56.
2. Керницький О.М. Організаційно-педагогічні проблеми формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів у сучасних умовах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 50. С. 409–415.
3. Пінчук Л.М. Навчання в співробітництві як ефективна педагогічна технологія у викладанні англійської мови як другої іноземної. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2012. №1(17). С. 66–70.
4. Okon W. U podstaw problemowego uczenia sie. Warszawa, P, 1994. 210 s.
5. Brown G. and G. Yule. *Teaching and Spoken Language*. Cambridge University Press, 1983.
6. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності*. Вінниця : ВДПУ, 2009. 320 с.
7. Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 256–260.
8. Ягупов В. Педагогіка. К.: Либідь, 2002. 560 с.

Dniprovskaya T., Kondrashova O. Pedagogical features of game technologies for teaching students in the discipline «English language (for professional directions)»

The article states that in today's globalized society, the requirements for the training of specialists who would be able to ensure the functioning of the innovative infrastructure of Ukraine in modern conditions, where the priority is new knowledge, cloud technologies, databases and foreign language competence, are growing rapidly. The general characteristics, essence, functions, types, stages of game technologies in the education of students of higher education institutions of various specialties in the discipline «English language (by professional direction)» were considered. It is noted that the playful nature of teaching English language

students should simultaneously include the factor of desire for scientific knowledge of the world, the factor of professional interest, the factor of competitiveness.

The main psychological and pedagogical principles for designing lessons using the game technology of teaching the discipline «English language (for professional direction)» have been formulated. It is noted that for the implementation of the main tasks, it is necessary to take into account that: the game must have a logical and clear goal and a structure, sequence of stages and rules that are understandable to everyone; the game requires maximum professionalization of its content (specialty specifics, features of future professional activity, simulation of professional functions and actions); it is better when the game has a certain degree of difficulty, which encourages searching and forms positive personality qualities while overcoming obstacles; the game is able to form partnerships and collective interaction during dialogic communication in English; the game can act as a tool for the development of professional and personal qualities of the student's personality.

During the design of the stages of the game, the structure of the game session is worked out: organizational structure, time structure, methodical and role structure. Scenarios are offered for conducting game classes in the discipline «English language (for professional direction)».

Key words: *students, active learning methods, game learning technologies, professional English.*

УДК 378.4.016:[615.85:78](4)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.17>

Р. О. Добровольська

доктор філософії (PhD),
старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОЄКТУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

У даній статті розглядаються педагогічні закономірності та принципи, що лежать в основі проєктування підготовки фахівців мистецького спрямування для застосування музичної терапії в країнах Європи та США. Зокрема проаналізовано досвід цих країн у підготовці музичних терапевтів, зокрема, описують основні компоненти програм навчання, принципи відбору студентів і методи оцінювання, основні принципи педагогічної підготовки фахівців мистецького спрямування для роботи з музичною терапією, також наголошується на важливості знань з музичної педагогіки, психології, педагогічної корекції та медицини. Автор досліджує особливості організації навчального процесу, враховуючи індивідуальні потреби та можливості студентів. Розглянуто основні підходи та методики, використані в університетській освіті Європи та США, а також основні принципи організації навчальних програм. Автори аналізують роль університетів, спеціалізованих інститутів та професійних спілок у розвитку цієї галузі. У статті висвітлюються педагогічні принципи, такі як інтердисциплінарний підхід, використання активних методів навчання, розвиток професійних компетенцій учасників, а також важливість практичної складової у навчальному процесі. Автор надає огляд основних принципів педагогічного процесу, таких як індивідуальний підхід до студентів, розвиток творчих здібностей, сприяння самореалізації та практичне застосування набутих знань у реальних ситуаціях. Також висвітлюється значення практичних занять, включаючи стажування та роботу з реальними клієнтами, що допомагають студентам набутися необхідного досвіду у сфері музичної терапії. Досліджується також роль менторства та супервізії в процесі підготовки фахівців мистецтва та їхнього подальшого професійного зростання. Також у статті подаються порівняльні дані щодо структури підготовки музичних терапевтів в Європі та США, виявляються спільні риси та особливості. Автор звертає увагу на важливість забезпечення якості підготовки музичних терапевтів та необхідність єдиної системи акредитації в цій галузі. Отримані результати дослідження можуть бути використані для покращення програм навчання музичних терапевтів у вищих навчальних закладах, а також для розробки нових підходів до підготовки фахівців у сфері музичної терапії.

Ключові слова: музична терапія, принципи педагогічної підготовки, професійна діяльність, теорія і практика, університетська освіта.

Постановка проблеми. Аналіз педагогічних аспектів, закономірностей та принципів, що використовуються при підготовці фахівців мистецтва для застосування музичної терапії в країнах Європи та США полягає у дослідженні основних закономірностей та тенденції використання музичної терапії в практиці мистецької освіти. Варто зосередитись на визначенні ролі музичної терапії у поліпшенні психічного та фізичного здоров'я людей, а також на розгляді педагогічних принципів, що лежать в основі цього підходу.

Підготовка фахівців мистецтва для застосування музичної терапії включає в себе порівняльний аналіз різноманітних підходів до навчання, включаючи академічну освіту, практичні стажування та професійну підготовку, які дозволяють фахівцям отримати необхідні знання та навички

для успішної роботи у сфері музичної терапії. Педагогічні закономірності та принципи проєктування підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії в Європі та США базуються на загальноприйнятих принципах педагогіки та основних підходах музичної терапії. Основними принципами педагогічної підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії є:

– індивідуалізація підходу: підготовка фахівців має бути спрямована на розвиток унікальних здібностей та особливостей кожного студента, щоб забезпечити його успіх у майбутній професійній діяльності;

– активне залучення студентів: студенти повинні бути активно залучені до навчального процесу та мати можливість вільно висловлювати свої думки та ідеї;

– орієнтація на розвиток практичних навичок: підготовка має бути спрямована на розвиток практичних навичок у студентів, що дозволить їм успішно застосовувати здобуті знання в професійній діяльності;

– інтердисциплінарність: підготовка має включати елементи різних дисциплін, таких як музикознавство, психологія, медицина, що дозволить студентам отримати комплексне бачення професії;

– співпраця з практикуючими фахівцями: підготовка має передбачати співпрацю з практикуючими музичними терапевтами та іншими фахівцями в цій галузі [2].

Мета статті: теоретико-методологічний аналіз досвіду країн Європи та США у проектуванні педагогічної підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні закономірності – це загальні закони і принципи, які описують і пояснюють особливості і закономірності педагогічного процесу. Вони визначають основні напрямки та засади педагогіки і становлять основу для розробки методів і технологій навчання [1, с. 14].

До педагогічних закономірностей належать наступні.

Закон єдності теорії і практики – навчальний процес повинен ґрунтуватися на сучасних наукових дослідженнях і практичному досвіді.

Закон науковості – основою педагогічного процесу є наукові знання про закономірності розвитку особистості і процесів навчання.

Закон системності – навчальний процес має бути організований як система, що включає в себе окремі компоненти, взаємопов'язані і взаємозалежні між собою.

Закон діалектики – педагогічний процес є процесом взаємодії між викладачем і студентом, в якому обидва боки взаємозалежні.

Закон індивідуалізації – кожен студент має мати можливість отримати індивідуальне навчання та консультації, щоб розвивати свої особистісні якості.

Закон взаємозв'язку і взаємодії – педагогічний процес є процесом взаємодії між всіма учасниками, включаючи викладачів, студентів і інших фахівців.

Знання педагогічних закономірностей допомагає викладачам розробити ефективні методи та технології навчання, що сприяють розвитку креативності, самостійності та творчого мислення.

Для реалізації закону єдності теорії і практики у підготовці фахівців музичного спрямування до застосування музичної терапії в країнах Європи та США використовуються різні методи:

1. Теоретичний курс музичної терапії: Цей курс включає в себе вивчення теоретичних аспек-

тів музичної терапії, таких як поняття музичної терапії, різні методи та техніки, використовувани в музичній терапії, та теоретичні засади, на яких ґрунтується ця методика.

2. Практичні тренінги: Під час практичних занять студенти навчаються використовувати різні методики та техніки музичної терапії на практиці. Ці заняття зазвичай проводяться з дітьми, підлітками, дорослими з різними порушеннями.

3. Супервізія: Цей метод включає в себе індивідуальні консультації з досвідченим музичним терапевтом, який надає студентам об'єктивну оцінку їх роботи та рекомендації щодо покращення їх професійної підготовки.

4. Робота в музичних терапевтичних центрах: Студенти мають можливість здобути досвід роботи в музичних терапевтичних центрах, де вони зможуть застосовувати свої знання та навички на практиці та спілкуватися з досвідченими фахівцями [3].

Закон науковості у підготовці музичних терапевтів в країнах Європи та США реалізується через наступні методи:

Навчання базових наук, таких як фізіологія, психологія, музична теорія та інші, які допомагають студентам розуміти основні принципи функціонування людини та її реакції на музику:

– проведення досліджень, що базуються на наукових методах, для збору та аналізу даних про ефективність музичної терапії в різних контекстах та на різних пацієнтських групах;

– вивчення клінічної практики, що дозволяє студентам отримати практичний досвід у роботі з пацієнтами та розвивати свої навички у застосуванні музичної терапії;

– постійна перевірка та оновлення навчальних програм на основі нових наукових досліджень та практичних досвідів;

– залучення кваліфікованих науковців та практиків до викладання та наукової роботи з музичної терапії.

– проведення міжнародних конференцій, симпозіумів та інших наукових заходів для обговорення актуальних проблем та досягнень у галузі музичної терапії [2].

Вивчення фізіології є важливим компонентом підготовки музичних терапевтів, оскільки музика впливає на різні фізіологічні процеси в організмі людини. Такі процеси, як серцева діяльність, дихання, тонус м'язів, нервова система, можуть бути модифіковані за допомогою музичної терапії, що може призвести до поліпшення здоров'я та благополуччя пацієнтів. Для того, щоб розуміти вплив музики на організм людини, музичним терапевтам необхідно мати знання про фізіологію та біохімію організму. Це включає в себе знання про роботу серцево-судинної та дихальної систем, взаємодію нервової та ендокринної

систем, процеси метаболізму та інші фізіологічні процеси.

Особливості вивчення фізіології мають бути адаптовані до потреб музичних терапевтів. Наприклад, фізіологічний ефект музики на організм може залежати від різних факторів, таких як темп музики, ритм, гучність, та інші. Тому музичні терапевти повинні бути знайомі з різними стилями та жанрами музики, а також мати досвід у використанні музичних інструментів та технік для досягнення певних ефектів на організм людини [6].

Під час підготовки до здійснення музичної терапії, фізіологічні знання доповнюються знаннями про психологію та поведінку людини. Це дозволяє музичним терапевтам зрозуміти, як музика впливає на емоції та настрої людини, як краще добирати музику для конкретних потреб пацієнта та як допомогти йому досягти максимальної користі від музичної терапії. Крім того, вивчення фізіології дозволяє музичним терапевтам краще розуміти певні медичні стани та захворювання, що можуть вимагати застосування музичної терапії. Наприклад, під час реабілітації після інсульту можна використовувати музичну терапію для поліпшення рухових функцій та мовленнєвих навичок. Або для людей з психічними розладами можна використовувати музику для зменшення стану тривоги та стресу.

Таким чином, вивчення фізіології є важливим елементом підготовки музичних терапевтів, оскільки це дозволяє їм краще розуміти вплив музики на організм людини та підбирати ефективні методи музичної терапії для конкретних потреб пацієнтів.

Вивчення музичної теорії є надзвичайно важливим елементом підготовки музичних терапевтів. Це дозволяє їм розуміти музичну структуру та композицію, що є необхідним для створення музичних інтервенцій, здатних сприяти підвищенню фізичного та психологічного благополуччя клієнтів. Крім того, знання музичної теорії може допомогти музичним терапевтам розробляти індивідуальні терапевтичні програми для клієнтів, з урахуванням їх музичних уподобань та потреб [3].

Вивчення музичної теорії допомагає музичним терапевтам розуміти різні музичні стилі та жанри, що дає їм можливість використовувати різноманітну музику для досягнення різних терапевтичних цілей. Наприклад, класична музика може бути використана для зниження рівня стресу та тривоги, тоді як ритмічна та енергійна музика може допомогти збільшити рівень енергії та покращити настрої.

Крім того, вивчення музичної теорії може допомогти музичним терапевтам підвищити свою музичну компетентність та виконавську майстерність, що може позитивно вплинути на їхню професійну практику.

Закон системності в підготовці музичних терапевтів передбачає інтегрований та системний підхід до навчання, що дозволяє студентам розуміти взаємозв'язок між елементами музичної терапії та її ефективність у відношенні різних популяцій. Реалізація цього закону в університетській освіті Європи та США включає в себе компоненти, описані нижче.

Інтеграцію теорії та практики: студенти отримують не тільки теоретичні знання, але й мають можливість застосувати їх на практиці через клінічну практику та супервізію.

Системний підхід до навчання: програма підготовки музичних терапевтів повинна забезпечувати студентів необхідними знаннями та навичками у всіх аспектах музичної терапії, включаючи музичну теорію, психологію, медицину та соціальну роботу.

Розвиток критичного мислення: студентам потрібно вміти аналізувати свою роботу, застосовувати теоретичні знання у практичній роботі та вирішувати проблеми, які виникають у роботі з клієнтами.

Розвиток емпатії та культури співпраці: студенти повинні навчитися працювати з різними популяціями та у різних контекстах, виявляючи повагу до культурних та індивідуальних різниць, та вміти співпрацювати з іншими фахівцями, такими як психологи, лікарі, соціальні працівники тощо.

Реалізація закону системності в підготовці музичних терапевтів сприяє формуванню компетентностей у майбутніх музичних терапевтів, які можуть забезпечити ефективне та етичне застосування музичної терапії у практичній діяльності [2].

Наприклад, системний підхід до навчання музичних терапевтів дозволяє їм розуміти, що успішна музична терапія залежить не тільки від музичних навичок терапевта, але й від багатьох інших факторів, таких як стан психіки клієнта, його культурний та соціальний контекст, стиль спілкування та багато інших. Розуміння цих факторів дозволяє музичним терапевтам забезпечувати індивідуалізований підхід до кожного клієнта та підвищувати ефективність музичної терапії.

Крім того, цей підхід до навчання дозволяє студентам музичної терапії збагачувати свої знання та навички, поєднуючи їх з іншими дисциплінами, такими як психологія, медицина та соціальна робота. Це допомагає музичним терапевтам бути більш компетентними у різних аспектах їх роботи, а також забезпечувати більш широкий спектр послуг для своїх клієнтів. Узагалі, реалізація закону системності в підготовці музичних терапевтів допомагає забезпечити їх компетентність та ефективність у роботі, а також сприяє розвитку музичної терапії як професії.

Дослідження з питання реалізації закону системності в підготовці музичних терапевтів

необхідно проводити в декількох напрямках. Однак, на сьогоднішній день, дослідження в цій області є досить обмеженими.

Деякі дослідження демонструють, що інтегрований підхід до підготовки музичних терапевтів може позитивно впливати на їхню компетентність та ефективність у практичній діяльності. Наприклад, дослідження, проведене у 2018 році в Італії, показало, що студенти, які проходили інтегрований курс підготовки, мали кращі знання з теоретичних та практичних аспектів музичної терапії, порівняно зі студентами, які проходили традиційну підготовку [5, с. 56].

Також було досліджено вплив практики на ефективність підготовки музичних терапевтів. Наприклад, дослідження, проведене у 2018 році в США, показало, що студенти, які проходили практику з дитячими пацієнтами з різними діагнозами, мали кращі навички у роботі з цією групою клієнтів [4, с. 239].

Отже, результати досліджень демонструють, що реалізація закону системності в підготовці музичних терапевтів в Європі та США може позитивно впливати на їхню компетентність та ефективність у практичній діяльності. Однак, для більш детального та точного визначення впливу закону системності на підготовку музичних терапевтів, необхідно проводити більше досліджень.

Закон діалектики – це філософський принцип, що описує взаємодію протилежних чинників у розвитку об'єктів і явищ. Цей принцип можна використовувати в підготовці музичних терапевтів для покращення якості навчального процесу. Один з основних аспектів використання закону діалектики в підготовці музичних терапевтів в університетській освіті Європейських країн та США – це розвиток критичного мислення та здатності до критичного аналізу. Музичні терапевти повинні бути здатні розуміти різні підходи до терапії та використовувати їх у своїй роботі. Це означає, що студенти музичної терапії повинні вивчати різні підходи до терапії, відмічати їх переваги та недоліки, інтегрувати різні підходи у свою роботу, щоб досягти найбільш ефективного результату.

Ще одним аспектом використання закону діалектики в підготовці музичних терапевтів є розвиток у студентів здатності до інтеграції різних знань і навичок. Наприклад, студенти можуть вивчати різні стилі музики, теорію музики, психологію, медицину та соціальні науки, а потім інтегрувати ці знання та навички в свою практику музичної терапії. Крім того, закон діалектики може бути використаний для розвитку у студентів здатності до аналізу та розв'язання проблем. Це означає, що студенти музичної терапії повинні вміти визначати проблеми у практиці музичної терапії, аналізувати їх та шукати ефективні способи їх розв'язання. Вони повинні бути здатні розвивати

стратегії та плани дій, щоб використовувати різні підходи до розв'язання проблем.

Закон діалектики також може бути використаний для розвитку у студентів музичної терапії здатності до творчості. Музичні терапевти повинні бути здатні використовувати свої знання та навички для створення нових, ефективних методів терапії. Вони повинні бути здатні експериментувати з різними підходами до терапії та постійно розвиватися, щоб забезпечити найкращі результати для своїх пацієнтів. Крім того, використання закону діалектики може допомогти студентам музичної терапії зрозуміти, що їх практика та професійний розвиток завжди будуть еволюціонувати, і що вони повинні бути готові до змін. Це означає, що студенти музичної терапії повинні бути здатні адаптуватися до змін в професії та відповідати на змінюючі потреби своїх пацієнтів.

Використання закону діалектики в підготовці музичних терапевтів може допомогти створити більш комплексну та ефективну підготовку для майбутніх професіоналів. Це дозволить їм розвивати не лише практичні навички, але й критичне мислення, здатність до аналізу та розв'язання проблем, творчість та готовність до змін.

Для використання закону діалектики в підготовці музичних терапевтів можуть бути застосовані різні методи та підходи. Наприклад, можуть використовуватися такі методи, як дискусії, дебати, аналіз кейсів та рольові ігри. Такі методи можуть допомогти студентам музичної терапії розвивати своє критичне мислення та здатність до аналізу, вчасно реагувати на зміни в професії та знаходити ефективні рішення для пацієнтів.

Також, використання закону діалектики може допомогти студентам музичної терапії зрозуміти значення професійної етики та її вплив на практику музичної терапії. Вони повинні бути здатні розуміти моральні проблеми та ризики, які пов'язані з їхньою професією, і знаходити етичні рішення для них. Це може бути досягнуто шляхом дослідження різних етичних сценаріїв, дискусій про професійну етику та розгляду кейсів з етичними питаннями в рамках практики музичної терапії. Крім того, використання закону діалектики може допомогти студентам музичної терапії розвивати свою здатність до співпраці та комунікації. Вони повинні бути здатні працювати в команді з іншими музичними терапевтами та іншими фахівцями в здоров'я, а також з пацієнтами та їхніми сім'ями. Це може бути досягнуто шляхом рольових ігор та симуляцій, що допоможуть студентам розуміти взаємодію з різними стейкхолдерами, а також дозволить їм відчувати, які проблеми можуть виникнути при співпраці з ними та як їх можна вирішити.

Використання закону діалектики може допомогти студентам музичної терапії розвивати своє творче мислення та здатність до інновацій. Вони

повинні бути здатні до розробки та впровадження нових методів та підходів до музичної терапії. Це може бути досягнуто шляхом дослідження нових технологій та інструментів, що можуть бути застосовані в практиці музичної терапії, а також шляхом розвитку нових технік та методів музичної терапії.

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що використання законів системності та діалектики при підготовці музичних терапевтів сприяє збалансованому та комплексному підходу до формування їхніх знань, навичок та компетентностей. Це дозволяє музичним терапевтам успішно виконувати свої професійні обов'язки та досягати максимальної ефективності в роботі з клієнтами. Враховуючи те, що підготовка музичних терапевтів є складним та відповідальним процесом, застосування законів системності та діалектики може бути корисним для покращення якості підготовки та розвитку цієї професії в цілому.

Закон індивідуалізації – це принцип, що передбачає унікальність кожної людини та необхідність налаштування методів роботи з кожним клієнтом окремо. В підготовці музичних терапевтів, цей закон реалізується через низку методів та підходів, що дозволяють працювати з індивідуальними потребами кожного клієнта та розробляти індивідуалізовані плани лікування та розвитку.

Перш за все, в підготовці музичних терапевтів велика увага приділяється розвитку емпатії та емоційного інтелекту. Це дозволяє майбутнім терапевтам краще розуміти потреби та почуття своїх клієнтів, сприяє більш ефективному взаємодії з ними та розробці індивідуалізованих підходів до роботи з кожним.

Крім того, в підготовці музичних терапевтів використовуються різноманітні методики та техніки для індивідуалізації терапії. Наприклад, музична імпровізація дозволяє терапевту створювати музику на основі потреб та емоцій свого клієнта, тим самим створюючи унікальне середовище для розвитку та лікування. Також, використання інструментальних та вокальних технік може бути адаптоване до індивідуальних потреб та можливостей кожного клієнта. Окрім того, важливо, щоб майбутні терапевти мали досвід роботи з різними групами людей, такими як діти, дорослі, люди з різними діагнозами та проблемами.

Закон індивідуалізації також відображається в тому, що підготовка музичних терапевтів повинна враховувати індивідуальні потреби кожного студента. Оскільки музична терапія – це індивідуалізований підхід до лікування, то й навчання музичних терапевтів має бути спрямоване на розвиток їхньої індивідуальної кваліфікації та навичок. Таким чином, у процесі навчання потрібно враховувати індивідуальні рівні навичок, інтереси, потреби та впевненість студентів.

Закон взаємозв'язку і взаємодії відіграє важливу роль у підготовці музичних терапевтів. Цей закон стверджує, що всі явища та процеси взаємопов'язані і взаємодіють між собою. В підготовці музичних терапевтів це означає, що студенти мають навчатись взаємодіяти з клієнтами, з музикою, з іншими професійними групами, такими як лікарі, психологи та соціальні працівники. Це також означає, що підготовка музичного терапевта повинна бути комплексною, з орієнтацією на різні дисципліни і методики, що мають вплив на процес лікування.

Один із способів реалізації закону взаємозв'язку і взаємодії в підготовці музичних терапевтів – це інтегративна модель підготовки, яка включає навчання музики, музикотерапії, психології та медицини. Цей підхід дозволяє студентам розуміти взаємозв'язок між різними аспектами лікування, а також здатність використовувати різні методики, залежно від потреб клієнта.

Інший приклад реалізації закону взаємозв'язку і взаємодії – це використання групових сесій в музикотерапії. У груповій роботі клієнти можуть взаємодіяти між собою та з музикою, співпрацювати та підтримувати один одного, що збільшує ефективність терапії. Закон взаємозв'язку і взаємодії відображається в підготовці музичних терапевтів шляхом активного взаємодії між студентами та викладачами, а також між студентами самими між собою. Цей закон підкреслює важливість взаємодії та співпраці у процесі навчання та розвитку.

В практиці підготовки музичних терапевтів взаємодія викладачів та студентів може бути реалізована через різні форми роботи: індивідуальні консультації, групові заняття, відкриті лекції та семінари, практичні заняття та супервізії. У таких формах роботи студенти отримують змогу не лише отримати необхідні знання та навички, але й взаємодіяти з іншими студентами, ділитися досвідом та взаємно навчатися. Також важливим аспектом реалізації закону взаємозв'язку і взаємодії є залучення студентів до різних проєктів, досліджень та публікацій. Це стимулює активну участь студентів у процесі навчання та дозволяє їм розвиватися в якості майбутніх фахівців у галузі музичної терапії. Застосування закону взаємозв'язку і взаємодії в підготовці музичних терапевтів є дуже важливим для забезпечення успішної професійної підготовки та підвищення якості надання музичної терапії.

Висновки. Вивчення педагогічних закономірностей і принципів проєктування підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії дозволило визначити, що до основних принципів відносяться: індивідуалізація підходу: підготовка фахівців має бути спрямована на розвиток унікальних здібностей та особливостей кожного студента, щоб забезпечити

його успіх у майбутній професійній діяльності; активне залучення студентів: студенти повинні бути активно залучені до навчального процесу та мати можливість вільно висловлювати свої думки та ідеї; орієнтація на розвиток практичних навичок: підготовка має бути спрямована на розвиток практичних навичок у студентів, що дозволить їм успішно застосовувати здобуті знання в професійній діяльності; інтердисциплінарність: підготовка має включати елементи різних дисциплін, таких як музикознавство, психологія, медицина, що дозволить студентам отримати комплексне бачення професії; співпраця з практикуючими фахівцями: підготовка має передбачати співпрацю з практикуючими музичними терапевтами та іншими фахівцями в цій галузі. Також проектування програм підготовки музичних терапевтів передбачає реалізацію законів: *єдності теорії і практики* – навчальний процес повинен ґрунтуватися на сучасних наукових дослідженнях і практичному досвіді; *науковості* – основою педагогічного процесу є наукові знання про закономірності розвитку особистості і процесів навчання; *системності* – навчальний процес має бути організований як система, що включає в себе окремі компоненти, взаємопов'язані і взаємозалежні між собою; *діалектики* – педагогічний процес є процесом взаємодії між викладачем і студентом, в якому обидва боки взаємозалежні; *індивідуалізації* – кожен студент має мати можливість отримати індивідуальне нав-

чання та консультації, щоб розвивати свої особистісні якості; *взаємозв'язку і взаємодії* – педагогічний процес є процесом взаємодії між всіма учасниками, включаючи викладачів, студентів і інших фахівців.

Список використаної літератури:

1. Бруханський Р. Ф. Методологія наукових досліджень і викладання облікових дисциплін: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Облік і оподаткування». Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С 174.
2. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
3. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023)
4. Devlin K. How do I see you, and what does that mean for us? An autoethnographic study. *Music Therapy Perspectives*, 2018. № 36(2). p. 234-242.
5. Situmorang, D. D. B., & WIBOWO, M. E. Comparison of the effectiveness of CBT group counseling with passive vs active music therapy to reduce millennials academic anxiety. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2018. № 5(3). p. 51–62.
6. Spiro, N., Tsirir, G., & Cripps, C. A systematic review of outcome measures in music therapy. *Music Therapy Perspectives*. 2018. № 36(1). p. 67–78.

Dobrovolska R. Pedagogical regularities and design principles for the training of art specialists for the use of music therapy in Europe and the USA

This article examines the pedagogical patterns and principles that underlie the design of the training of artistic specialists for the use of music therapy in Europe and the United States. In particular, the experience of these countries in the training of music therapists is analyzed, in particular, the main components of training programs, the principles of student selection and assessment methods are described, the main principles of pedagogical training of specialists in the artistic direction for work with music therapy are also emphasized, the importance of knowledge in music pedagogy, psychology, pedagogical corrections and medicine. The authors investigate the peculiarities of the organization of the educational process, taking into account the individual needs and capabilities of students. The main approaches and methods used in university education in Europe and the USA, as well as the main principles of organizing educational programs, are considered. The authors analyze the role of universities, specialized institutes and professional associations in the development of this field. The article highlights pedagogical principles, such as an interdisciplinary approach, the use of active learning methods, the development of professional competencies of participants, as well as the importance of the practical component in the educational process. The author provides an overview of the main principles of the pedagogical process, such as an individual approach to students, development of creative abilities, promotion of self-realization and practical application of acquired knowledge in real situations. The importance of hands-on activities, including internships and working with real clients, is also highlighted to help students gain the necessary experience in the field of music therapy. The role of mentoring and supervision in the process of training art specialists and their further professional growth is also investigated. The article also provides comparative data on the structure of training music therapists in Europe and the USA, reveals common features and peculiarities. The author draws attention to the importance of ensuring the quality of training of music therapists and the need for a unified accreditation system in this field. The obtained results of the research can be used to improve the training programs of music therapists in higher educational institutions, as well as to develop new approaches to the training of specialists in the field of music therapy.

Key words: *music therapy, principles of pedagogical training, professional activity, theory and practice, university education.*

УДК 37.014.6:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.18>**О. Л. Дурманенко**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0001-9434-4442>

Л. О. Маковецька

кандидат географічних наук,
доцент кафедри економічної та соціальної географії
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-9305-7326>

Я. С. Сосницька

кандидат географічних наук,
доцент кафедри економічної та соціальної географії
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0001-7341-8801>

СПЕЦИФІКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Інструментом управління та регулятором якості професійної педагогічної підготовки є своєчасний та об'єктивний моніторинг, який забезпечує організаційно-педагогічні умови організації освітнього процесу та формування професійної компетентності як результату перофесійної педагогічної підготовки.

Метою статті є визначення та аналіз специфічних особливостей моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти в університеті. Для досягнення мети необхідним є вирішення наступних завдань: 1. Розкрити зміст поняття професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти. 2. Визначити та проаналізувати специфічні особливості моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти в університеті. Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

У статті конкретизовано поняття професійної педагогічної підготовки як системи організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і готовності до педагогічної діяльності. Результатом системного процесу професійної педагогічної підготовки визначено професійну компетентність. Також зазначено, що професійна педагогічна підготовка забезпечує науково-пізнавальне, суб'єктно – творче, ціннісно-смісловне, проєктно-діяльнісне освоєння сутності педагогічної реальності.

Моніторинг визначено як процес, що досліджує реальний стан організації професійної педагогічної підготовки в університеті шляхом постійного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження та самоспостереження, виявляє результати професійної педагогічної підготовки (їх динаміку та розробку коригувальної програми, що передбачає створення моделі – стандарту – такої організації системи професійної педагогічної підготовки, в якій визначені конкретна мета, зміст, методи, засоби, форми, принципи; суб'єкти; сприятливе розвивально-педагогічне середовище та управління, що забезпечує її цілісність і результативність).

Специфіка моніторингу якості професійної педагогічної освіти зумовлена складністю та поліфункційністю педагогічної діяльності, поєднанням її професійної та особистісної складових. Моніторинг якості професійної педагогічної підготовки забезпечує відстеження, аналіз, оцінку та прогнозування набуття здобувачами освіти власної цілісної картини професійної педагогічної реальності, формування системи професійно-ціннісних орієнтацій, становлення і прояв суб'єктності у педагогічній діяльності та розвиток здібностей і набуття досвіду моделювання авторської педагогічної системи.

Особливості моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти визначені на основі досвіду організації освітнього процесу у Волинському національному університеті імені Лесі Українки.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію та конкретних методик проведення моніторингового дослідження якості педагогічної освіти в умовах класичного університету.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна педагогічна підготовка, якість професійної педагогічної підготовки, моніторинг, здобувач освіти.

Постановка проблеми дослідження. Одним із показників цивілізаційних процесів є висока якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуалізується ця проблема, коли мова йде про підготовку педагогічних працівників, адже від їхньої професійної компетентності залежить сучасне та майбутнє кожного суспільства. Важливим механізмом удосконалення якості професійної педагогічної підготовки є своєчасний та об'єктивний моніторинг, який не лише діагностує реальний стан справ в організації професійної підготовки здобувачів освіти, але й забезпечує умови корегування якості професійної педагогічної підготовки. Звідси, актуальність дослідження є очевидною.

Аналіз крайніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в цілому проблема професійної підготовки майбутніх фахівців є достатньо вивченою. Так, зокрема сутність професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його готовності до успішної реалізації професійних функцій досліджувались І. Богдановою, П. Гусаком, М. Дьяченко, Л. Кандибовичем, Н. Кузьміною, Л. Кондрашовою, З. Курлянд, Т. Танько, Г. Троцко, М. Чайкою тощо.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів розкривають В. Вишківська та Т. Калюжна, визначаючи такі їх характеристики, як, наприклад: професіональну мотивацію, фундаментальність, методологічну обґрунтованість, професійну орієнтованість здобувачів освіти, поліфункційність, комплексність та інтегративність у змісті, організації, методиці та контролі, емоційну насиченість, активізацію самостійної пошукової навчальної та науково-дослідної роботи студентів тощо [6]. У свою чергу, О. Дуплійчук характеризує сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. А модель підготовки майбутніх учителів географії до організації позакласної діяльності учнів обґрунтовує І. Дудка.

З аналізу наукових джерел можна також зробити висновок, що й питання моніторингу професійної освіти не залишились поза увагою вчених. Зокрема, О. Язиков вивчає моніторинг якості професійно-технічної освіти як складову інформаційного та управлінського забезпечення системи ПТО. П. Лузан, О. Титова, Т. Пащенко досліджують методику оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. І. Гириловська розкриває теоретичні і методичні основи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Г. Цветкова вивчає моніторинг якості підготовки магістрів педагогічного профілю. О. Отравенко досліджує моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньо-інформацій-

ному просторі закладів вищої освіти. Отже, різні аспекти досліджуваної проблеми певною мірою вивчені й не є новими. Однак, на нашу думку, моніторинг якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти в сучасному ЗВО є складним, специфічним процесом, дослідження якого вимагає особливої уваги.

Метою статті є визначення та аналіз специфічних особливостей моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти в університеті. Для досягнення мети необхідним є вирішення наступних завдань: 1. Розкрити зміст поняття професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти. 2. Визначити та проаналізувати специфічні особливості моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти в університеті. *Методи дослідження:* аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема професійної підготовки майбутніх педагогів, як і фахівців у цілому, достатньо досліджена. Так, зокрема, Т. Танько професійну підготовку визначає як систему організаційно-педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [10, с. 16]. У свою чергу, Г. Троцко педагогічну підготовку здобувачів освіти трактує як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [11, с. 15].

Конструктивними в аналізі понять професійної підготовки та професійної педагогічної підготовки, на наш погляд, є наукові праці Т. Садової, в яких авторка пропонує дефінітивний аналіз проблеми [8, с. 326–332] і результатом професійної підготовки майбутнього фахівця визначає його готовність до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти – професійну компетентність.

Досліджуючи проблему професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти, важливо враховувати сучасні вимоги суспільства до особистості педагога. Учитель сьогодні виконує не лише роль носія знань з того чи іншого предмету, а є насамперед активним учасником розвитку вітчизняної науки, освіти, духовно-культурного життя суспільства, вихователем нового покоління. Так, для прикладу візьмемо підготовку вчителя географії. Як стверджує К. Романькова, «...основною метою загальної географічної освіти виступає формування в учнів географічної культури. Забезпечити досягнення цієї мети може тільки педагог – носій

географічної культури, виховання, освіта і розвиток якого здійснювалися за умов індивідуальної освітньої програми з орієнтацією на компетентнісний підхід... Новизна результативно-цільової бази за напрямом «Педагогічна освіта» визначається класифікацією освітніх одиниць у двох векторах: перший відображає рівень готовності до професійної діяльності (знання, розуміння, застосування), другий – соціально-особистісні та загальнокультурні якості, які сприяють соціальній мобільності випускника на ринку праці [7, с. 106–109]. Продовжуючи аналіз сучасних вимог до професійної педагогічної підготовки, І. Дудка, зауважує, що «на сучасному етапі розвитку географічної освіти виникає необхідність формування географічно освіченої особистості, здатної до активної діяльності в умовах сучасного суспільства, до набуття відповідних знань і умінь, до самоосвіти». Далі авторка стверджує, що «вчитель сьогодні виступає не лише джерелом інформації, а й організатором, який направляє навчально-виховний процес. Тому уміння забезпечувати взаємодію з учнями, спілкуватися і керувати їх навчальною діяльністю під час уроку та за межами класу, стає однією із важливих професійно педагогічних якостей у соціально-психологічній взаємодії учня і педагога» [3]. У цьому ж контексті В. Вишківська зауважує: «...подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх учителів, а й виховання у душі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії» [2, с. 44–46].

Отже, як свідчить аналіз різних наукових джерел та практичної діяльності, професійна педагогічна підготовка є складною системою організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і готовності до педагогічної діяльності; результатом є **професійна компетентність**

до педагогічної діяльності. Відповідно результатом професійної педагогічної підготовки є професійна компетентність майбутнього педагога [2]. Професійна педагогічна підготовка як складний системний процес забезпечує інтегративне наукове, суб'єктно – творче, ціннісно-смісловне, проектно-діяльнісне освоєння сутності педагогічної реальності (рис. 1).

Аналіз наукових доробків з проблеми моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить про те, що основними завданнями моніторингу є:

1) розробка комплексу показників, які забезпечують цілісне об'єктивне уявлення про реальний стан процесу підготовки, про якісні і кількісні зміни в ньому;

2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу зі спеціальності (напрямку підготовки);

3) забезпечення постійного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються в контексті формування обраної групи майбутніх фахівців;

4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення відповідних управлінських рішень.

Моніторинг за своєю сутністю містить три складові: а) аналіз реального стану, б) оцінку змісту, форм і методів освітнього процесу та в) прогнозування результатів професійної підготовки [1, с. 44–49].

Ми у своєму дослідженні керуємось визначенням моніторингу як процесу, який полягає у дослідженні реального стану організації професійної педагогічної підготовки в університеті шляхом постійного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження та самоспостереження, у виявленні результатів професійної педагогічної підготовки (їх динаміки) та розробки



Рис. 1. Структурно-функційна схема професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти

коригувальної програми, що передбачає створення моделі – стандарту – такої організації системи професійної педагогічної підготовки, в якій визначені конкретна мета, зміст, методи, засоби, форми, принципи; суб'єкти; сприятливе розвивально-педагогічне середовище та управління, що забезпечує її цілісність і результативність [4].

Конструктивними у дослідженні вважаємо принципи моніторингу, запропоновані Г. Чирвою [12]. А саме:

- об'єктивність – максимальне уникнення суб'єктивних оцінок, урахування позитивних і негативних результатів;

- валідність – відповідність пропонованих контрольних завдань змістові досліджуваного матеріалу, чіткість критеріїв виміру й оцінки, можливість підтвердження позитивних і негативних результатів різними способами контролю;

- надійність – сталість результатів, які отримуються; врахування психолого-педагогічних особливостей, що передбачає диференціацію завдань;

- систематичність – проведення моніторингу в певній послідовності (етапність);

- гуманістична спрямованість – передбачає створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного клімату;

- економічність – витрати не повинні перевищувати прибуток [12, с. 117–122].

На нашу думку, обов'язковим є доповнення визначених принципів обов'язковим дослідженням ефективності реалізації педагогічних інновацій в освітньому процесі, а також з'ясування динаміки результатів системи професійної педагогічної підготовки як результату коригувальних програм в організації освітнього процесу в університеті, її аналізу та розробку нових.

Аналіз організації професійної педагогічної підготовки у Волинському національному університеті імені Лесі Українки свідчить про те, що моніторинг її якості в умовах університету є важливою складовою освітнього процесу в цьому ЗВО. Так, наприклад, освітній компонент «Моніторинг освітнього процесу ЗДО» належить до циклу дисциплін професійної підготовки магістра галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітньо-професійної програми Дошкільна освіта. Вивчається на першому курсі в першому семестрі, формою контролю є екзамен. На вивчення відведено 4 кредити (120 годин). Змістом освітнього компоненту є узагальнене сучасне розуміння моніторингу та педагогічного моніторингу як важливого засобу оптимізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [5]. Здобувачі освіти під час вивчення навчальної дисципліни знайомляться з теоретичними основами моніторингу, його функціями; методичними аспектами, як-от: ECERS-3: шкала

оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; вимоги до моніторингу освітнього процесу ЗДО; рекомендації щодо організації та проведення моніторингу роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; алгоритм проведення моніторингу; аналіз та інтерпретація даних за результатами моніторингових досліджень. Розробляють програму моніторингового дослідження (за вибором, наприклад, якості організації освітнього процесу в ЗДО під час проходження педагогічної практики), аналізують його результати й пропонують корегувальні програми.

Важливим напрямом у вивченні цього освітнього компоненту є самомоніторинг готовності здобувача освіти до педагогічної діяльності. Студенти визначають свою особистісно професійну готовність і здатність успішно виконувати професійні функції, досліджують сформованість професійної компетентності й розробляють програми індивідуального професійного самовдосконалення.

Для підтвердження нашого твердження про належний рівень організації моніторингу якості професійної педагогічної підготовки в університеті наведемо приклад викладання освітнього компоненту «Вступ до спеціальності» підготовки бакалавр, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Географія), за освітньо-професійною програмою «Середня освіта. Географія. Економіка», що є нормативною навчальною дисципліною в системі підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Географія) [9]. Дисципліна передбачає ознайомлення студентів із особливостями фахової освітньої програми, сприяє адаптації до освітнього процесу у закладах вищої освіти, готує до усвідомлення здобувачами особливостей педагогічної діяльності в сучасних умовах, її суспільного значення, а також сприяє здобуттю знань, виробленню вмінь і навичок для успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності. Вивчення курсу «Вступ до спеціальності» є пропедевтичним до вивчення навчальних дисциплін за планом спеціальності і сприяє загальній адаптації студентів до навчання в університеті; орієнтує здобувачів освіти на підготовку до фахового працевлаштування і вибору стратегії підготовки до цього. Метою вивчення освітнього компонента є формування у здобувачів уявлень про майбутню професію, орієнтація на активне опанування дисциплінами психолого-педагогічного, географічного та економічного спрямування, ознайомлення з особливостями освітнього процесу фахової підготовки у закладі вищої освіти, формування стійкої мотивації до безперервного навчання та професійного розвитку. Під час вивчення студенти усвідомлено

засвоюють основи педагогічної діяльності; розуміють визначення поняття особистості педагога; тлумачать компетентнісні та ціннісні виміри професії в контексті Нової української школи; розкривають особливості професійної самоосвіти та саморозвитку майбутнього вчителя. Детально аналізують засоби поглибленої географічної, економічної освіти та самоосвіти за спеціальністю, а також особливості освітніх технологій при викладанні шкільних курсів географії та економіки. Велика роль у вивченні цього освітнього компонента відводиться характеристиці вимог до особистості вчителя на сучасному етапі; складанню професійного портрета сучасного вчителя географії. Студенти вчать педагогічно мислити, в них розвивається педагогічна інтуїція. Особливо дієвими є інтерактивні методи навчання, під час яких здобувачі моделюють різні педагогічні ситуації, вирішують їх, самостійно роблять висновки та узагальнення; діагностують свої професійні знання та вміння.

Аналіз соціологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури й досвіду організації освітнього процесу з професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти дає можливість визначити специфічні особливості моніторингу якості професійної педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Насамперед мова йде про цілісне розуміння системності процесу професійної педагогічної підготовки (рис. 1), а відтак і моніторинг кожного її компонента. Наступною особливістю моніторингу якості професійної педагогічної підготовки є моніторинг логічного поєднання та взаємообумовленості фахового та особистісного виміру педагогічної діяльності; її професійно знанневої складової та особистісних якостей і рис майбутнього педагога. У цьому контексті важливо наголосити на необхідності моніторингового дослідження мотивів і професійних цінностей здобувачів освіти, їхньої суб'єктності в навчанні та в практичній підготовці, авторського педагогічного стилю тощо. На нашу думку, саме ця ознака моніторингу є головною в дослідженні (рис. 2).

Ще однією властивістю моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти є його неперервність і взаємодоповнюваність у всіх видах і формах аудиторної та позааудиторної роботи в університеті (навчальної, виховної, науково-дослідницької, практичної підготовки, громадської, волонтерської діяльності та ін.).

Важливим є також самомоніторинг якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти як запоруки їх професійного становлення та самовдосконалення.

Практика переконливо свідчить про те, що моніторинг може здійснюватися лише кваліфікованими фахівцями. Результати моніторингу мають детально аналізуватися й відповідно за його результатами розроблятися корегувальні програми, які власне й модифікують та оновлюють сам зміст та методично-технологічне забезпечення процесу професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти. Стереотипів у підготовці майбутніх фахівців бути не може. Студенти під час навчання мають пройти всі етапи професійного становлення, що забезпечувало б формування в них власного педагогічного досвіду.

Висновки і пропозиції. Професійна педагогічна підготовка є складним системним процесом формування в особистості педагогічної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і готовності до успішної педагогічної діяльності; результатом є професійна компетентність. Інструментом управління та регулятором професійної педагогічної підготовки є моніторинг її якості як діагностування, відстеження, аналіз, оцінка та прогнозування набуття здобувачами освіти власної цілісної картини професійної педагогічної реальності, формування системи професійно-ціннісних орієнтацій, становлення і прояв суб'єктності у педагогічній діяльності та розвиток здібностей і набуття досвіду моделювання авторської педагогічної системи. Особливості моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти визначені на основі досвіду організації освітнього процесу у Волинському національному університеті імені Лесі Українки.



Рис. 2. Напрями моніторингу якості професійної педагогічної підготовки здобувачів освіти

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію та конкретних методик проведення моніторингового дослідження якості педагогічної освіти в умовах класичного університету.

Список використаної літератури:

1. Бойчук І.Д. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 44–49.
2. Вишківська В. Б. До проблеми формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Науковий часопис. Серія 5. Педагогічні науки, реалії та перспективи*. 2018. Випуск 64: збірник наукових праць. Київ: НПУ. 236 с. С. 44–48.
3. Дудка І.Г. Підготовка майбутніх учителів географії до організації позакласної діяльності учнів: обґрунтування моделі. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 102–109.
4. Дурманенко О.Л. Педагогічні умови моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах. Дис. на здоб. канд. пед. наук. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Умань, 2014. С. 37–42, 89–93.
5. Дурманенко О.Л. Моніторинг освітнього процесу ЗДО: силабус нормативної навчальної дисципліни. Луцьк, ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. 12 с.
6. Калюжна Т. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 4. С. 32–37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_4_7
7. Романькова К. Професійні компетенції майбутніх вчителів у сфері географічної освіти: сутність, специфіка, технологія формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Випуск 80. том 2. С. 106–109.
8. Садова Т. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 326–332.
9. Силабус нормативної навчальної дисципліни: Вступ до спеціальності. Луцьк, ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. 14 с.
10. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук, ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004. С. 16–17.
11. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищ. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. С. 13–15.
12. Чирва Г.М. Освітній моніторинг як інструмент державного управління якістю вищої освіти. *Право та державне управління*. 2019. № 1 (34). Том 2. С. 117–122.

Durmanenko O., Makovetska L., Sosnytska Ya. Specificity of monitoring the quality of professional pedagogical training of education acquires

The management tool and quality regulator of professional pedagogical training is timely and objective monitoring, which provides organizational and pedagogical conditions for the organization of the educational process and the formation of professional competence as a result of professional pedagogical training.

The purpose of the article is to determine and analyze the specific features of monitoring the quality of professional pedagogical training of university students. To achieve the goal, it is necessary to solve the following tasks: 1. To reveal the meaning of the concept of professional pedagogical training of education seekers. 2. To determine and analyze the specific features of monitoring the quality of professional pedagogical training of university students. Research methods: analysis, synthesis, generalization.

The article specifies the concept of professional pedagogical training as a system of organizational and pedagogical measures that ensure the formation of a professional orientation, system of knowledge, skills, abilities and readiness for pedagogical activity in an individual. Professional competence is determined as a result of the systematic process of professional pedagogical training. It is also stated that professional pedagogical training provides scientific-cognitive, subject-creative, value-meaningful, project-activity development of the essence of pedagogical reality.

Monitoring is defined as a process that investigates the real state of the organization of professional pedagogical training at the university through constant scientifically based, diagnostic and prognostic observation and self-observation, reveals the results of professional pedagogical training (their dynamics and the development of a corrective program, which involves the creation of a model - a standard - of such an organization of the system professional pedagogical training, in which the specific purpose, content, methods, means, forms, principles; subjects; favorable developmental and pedagogical environment and management, which ensures its integrity and effectiveness) are defined.

The specificity of monitoring the quality of professional pedagogical education is determined by the complexity and multifunctionality of pedagogical activity, the combination of its professional and personal components. Monitoring the quality of professional pedagogical training ensures tracking, analysis, evaluation

and forecasting of the acquisition by the students of education of their own integral picture of the professional pedagogical reality, the formation of a system of professional and value orientations, the formation and manifestation of subjectivity in pedagogical activity and the development of abilities and the acquisition of experience in modeling the author's pedagogical system.

Features of monitoring the quality of professional pedagogical training of education seekers are determined based on the experience of organizing the educational process at Lesya Ukrainka Volyn National University.

The development of tools and specific methods of conducting a monitoring study of the quality of pedagogical education in the conditions of a classical university requires further research.

Key words: *professional training, professional pedagogical training, quality of professional pedagogical training, monitoring, education seeker.*

І. С. Зяярна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Навчально-наукового інституту права
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
провідний науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх
інновацій Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України

ДО ПИТАННЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОВНИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ

В умовах онлайн навчання, запровадженого у більшості ЗВО України, гостро постає питання ефективності оцінювання рівня сформованості іноземної професійної компетентності студентів. З метою з'ясування особливостей процесу оцінювання під час онлайн навчання автором було проведене опитування серед викладачів іноземних мов українських ЗВО. Результати опитування виявили, що більшість викладачів незадоволені якістю оцінювання під час онлайн навчання іноземних мов. Крім того, респонденти показали низький рівень обізнаності з існуючими платформами та інструментами для створення тестів та квізів, націлених на оцінювання рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь.

У статті розглянуті найбільш поширені онлайн платформи для створення тестів та квізів, націлених на перевірку рівня сформованості мовних навичок студентів-правників. У межах статті досліджуються особливості таких онлайн платформ як Kahoot!, Quizlet, ProProfs Quiz Maker, Google Forms, Socrative, Edmodo, Quizizz, Formative, Exam.net, Poll Everywhere, Mentimeter, Hot Potatoes. Автор вивчає переваги і обмеження цих онлайн платформ в контексті їх застосування під час різних видів оцінювання, а саме формувального та підсумкового оцінювання, самооцінювання студентів та зворотнього зв'язку від викладача. Автор зазначає, що кожен вид оцінювання, який застосовується для перевірки рівня сформованості мовних навичок у студентів-правників, має свої особливості, врахування яких під час використання онлайн платформ, сприятиме його ефективності.

На основі проведеного аналізу автор робить висновок про те, що використання онлайн платформ для оцінювання рівня сформованості англійської юридичної лексики і граматики має низку переваг. Так, було встановлено, що онлайн платформи можуть надати об'єктивну оцінку рівня знань, оскільки вони використовують стандартизовані методи оцінювання. Крім того, завдяки автоматизованому процесу оцінювання, результати можуть бути надані швидше, порівняно зі звичайними методами оцінювання, що залежать від ручної перевірки та коригування. Автор зазначає, що деякі платформи надають особисту статистику та звіти про результати та робить висновок про те, що це дозволяє викладачу відстежувати прогрес студентів, виявляти слабкі місця та приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого навчання.

Ключові слова: онлайн платформи, юридична англійська мова, лексичні навички, граматичні навички, формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання.

Постановка проблеми. Сучасні технології та швидкий розвиток інтернет-комунікацій змінюють парадигму навчання іноземних мов у вищій школі. Все більш поширеним стає онлайн навчання. Разом з тим, виникають і нові виклики, зокрема, пов'язані зі здійсненням адекватної оцінки рівня сформованості іноземної професійної компетентності студентів. Відсутність прямого контакту та складність ведення спостереження у реальному часі впливають на точність та об'єктивність такої оцінки. Так, проведене нами опитування викладачів іноземної мови виявило, що лише 8,7% респондентів повністю задоволені якістю оцінювання під час онлайн навчання іноземних мов, тоді як 34,8% виявилися ним незадоволені [1]. Серед основних форм контролю, які викладачі вико-

ристовують для оцінювання рівня сформованості мовних навичок під час онлайн навчання, є письмові контрольні роботи, які надсилаються через різноманітні месенджери (Viber, Telegram, тощо). Результати опитування виявили низький рівень обізнаності викладачів з існуючими платформами та інструментами для створення тестів та квізів, націлених на оцінювання рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь (Рис. 1).

Все вище зазначене дозволяє нам констатувати, що оцінювання під час онлайн навчання іноземної мови студентів-правників викликає стурбованість викладачів в контексті його адекватності та точності. Це вимагає пошуку нових форм контролю, зокрема, використання онлайн платформ та інструментів. Таким чином, можемо

Якими з цих інструментів для створення тестових завдань Ви користуєтесь для оцінювання рівня сформованості мовних навичок студентів?

23 ответа

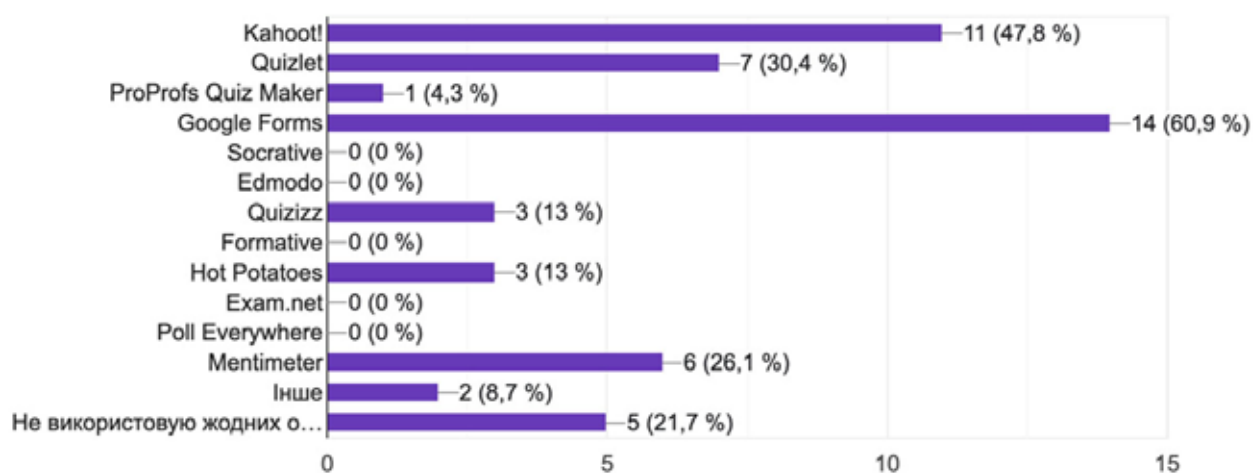


Рис. 1. Діаграма опитування викладачів іноземних мов ЗВО щодо використання онлайн платформ для оцінювання рівня сформованості мовних навичок студентів

зробити висновок, що порушена у цій статті проблематика є актуальною і такою, що вимагає спеціального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про інтерес наукової спільноти до порушеної у цій статті проблематики. Так, Т.А. Чаюк у своєму дослідженні вивчає проблему формування та оцінювання іншомовної компетентності студентів вищих навчальних закладів, аналізуючи основні міжнародні онлайн тести для об'єктивного оцінювання рівня володіння англійською мовою студентами закладів вищої освіти. Вчена доходить висновку, що ці тести є корисним інструментом у навчанні англійської мови, оскільки вони дозволяють викладачам швидко оцінити рівень володіння студентами англійською, виявити поширені помилки та обговорити їх для покращення подальшого навчання. Використання онлайн тестів також сприяє підвищенню якості викладання іноземної мови, а студенти отримують можливість постійно покращувати свій рівень володіння мовою, щоб отримати необхідний сертифікат у майбутньому [2]. Разом з тим, варто зауважити, що автор має на увазі готові онлайн тести, які викладач не створює самостійно, вони не враховують зміст конкретної навчальної дисципліни та рівень сформованості іншомовної компетентності своїх студентів.

Цінною для нашого дослідження є робота О.Ю. Жигадло, яка описує можливості ігрових онлайн-ресурсів для їх застосування у якості засобів формувального оцінювання під час занять з іноземної мови у вищих навчальних закладах. Авторка доводить, що використання електронних ігрових інструментів сприяє засвоєнню

знань і набуттю навичок у студентів, оскільки вони стимулюють мотивацію, створюють приємне навчальне середовище і надають оперативний зворотний зв'язок. Цифрові гейміфіковані інструменти також мають перевагу в тому, що вони надають викладачам широкий спектр навчальних методик і методів оцінювання, що задовольняють індивідуальні потреби студентів, а детальні звіти про успішність студентів, доступні на цих платформах, містять цінні дані для аналізу і створення ефективного зворотного зв'язку, спрямованого на розвиток їхньої мовної компетентності [3]. Висновки стосуються таких ігрових онлайн-ресурсів як Kahoot!, Wordwall та Mentimeter; вони не описують можливості інших онлайн інструментів для створення тестів та квізів.

Особливостям використання Kahoot в освітньому процесі також присвячені низка робіт зарубіжних вчених. Науковці доводять висновку, що Kahoot має високий потенціал для підтримки та покращення процесу навчання, завдяки своїм відмінним функціям робить навчання цікавим, викликає захоплення та зацікавленість [4; 5].

У свою чергу колектив індонезійських вчених присвятив своє дослідження Google Forms як засобу оцінювання англійської мови як іноземної. Результати показали, що використання Google Forms як засобу оцінювання може зменшити навантаження на викладача. Водночас, значні обмеження стосуються питань оцінювання та інструментальних проблем [6].

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що питання оцінювання рівня сформованості мовних навичок під час онлайн навчання іноземної мови

студентів-правників не було предметом спеціального дослідження та вимагає більш детального аналізу.

Метою цієї статті є зробити огляд найбільш поширених онлайн платформ для створення тестів та квізів, націлених на перевірку рівня сформованості мовних навичок студентів-правників. У межах статті ми розглянемо переваги і обмеження низки найпопулярніших онлайн платформ в контексті їх застосування під час різних видів оцінювання, а саме формувального та підсумкового оцінювання, самооцінювання студентів та зворотнього зв'язку від викладача.

Виклад основного матеріалу. Кожен вид оцінювання, який застосовується для перевірки рівня сформованості мовних навичок у студентів-правників, має свої особливості, врахування яких під час використання онлайн платформ, сприятиме його ефективності. Так, формувальне оцінювання застосовується для контролю над прогресом студента, виявлення його сильних та слабких сторін, а також прийняття рішень щодо навчального процесу. Формувальне оцінювання може приймати різні форми, такі як тести, дискусії, спостереження, проекти, тощо. Зворотний зв'язок, який надається під час формувального оцінювання, націлений допомогти студентам зрозуміти їх прогалини в навчанні, а викладачу – адаптувати навчання до потреб кожного студента. Щодо підсумкового оцінювання, то воно проводиться в кінці навчального періоду (тема, модуль, семестр) для визначення рівня сформованості тієї чи іншої навички, уміння чи компетенції. Підсумкове оцінювання може мати такі форми як стандартизований тест, екзамен, підсумковий проект, тощо. Результати надають узагальнену оцінку успішності студента і часто використовуються для оцінювання, ранжування або звітності.

У світлі вище зазначеного вагоме значення має зворотній зв'язок, який викладач надає як під час формувального, так і підсумкового оцінювання. Під час формувального оцінювання зворотній зв'язок надається протягом навчального процесу з метою покращення навчання та допомоги студентам у засвоєнні матеріалу. Під час підсумкового оцінювання зворотній зв'язок може використовуватися для пояснення оцінки та надання вказівок для майбутнього розвитку. Далі ми розглянемо можливості різних онлайн платформ забезпечувати зворотній зв'язок.

У межах цього дослідження ми також проаналізуємо можливості використання студентами онлайн платформ для самооцінювання їх рівня сформованості мовних навичок.

Розглянемо найпопулярніші онлайн платформи для створення тестів та квізів в контексті їх використання під час оцінювання рівня сформованості лексичних і граматичних навичок студентів-правників.

1. Kahoot!: Це інтерактивна платформа, яка дозволяє створювати тести та квізи з багатьма питаннями і варіантами відповідей. Викладачі можуть створювати власні тести або використовувати наявні шаблони. Користувачі можуть брати участь у групових або індивідуальних змаганнях. Разом з тим, Kahoot! зосереджений на навчанні окремих слів і граматичних правил, але не завжди забезпечує достатній контекст для розуміння їх використання в юридичних ситуаціях. Це може бути обмеженням для студентів, які прагнуть до глибшого розуміння мови. Крім того, Kahoot! надає загальні завдання для всіх учасників і не завжди враховує індивідуальні потреби кожного студента. Рекомендуємо використовувати Kahoot! для формувального оцінювання та самооцінювання.

2. Quizlet: Ця платформа дозволяє створювати навчальні набори, які включають слова, фрази та визначення. Крім того, Quizlet має функцію автоматичного створення тестів на основі вмісту навчального набору, що дозволяє перевіряти розуміння слів і термінів. Quizlet пропонує різні формати навчання, такі як картки, тести, запитання-відповіді і багато інших. Це дозволяє вам вибрати той формат, який найбільше підходить вашому стилю навчання. Проте, матеріали на Quizlet створюються користувачами, які можуть мати різний рівень знань і досвіду, тому якість матеріалів може варіюватися. В контексті перевірки рівня сформованості лексичних і граматичних навичок найкраще застосовувати Quizlet під час формувального оцінювання.

3. ProProfs Quiz Maker: Це онлайн-інструмент, який дозволяє створювати тести, квізи та питання різних типів. Викладачі можуть налаштувати тест з обмеженням часу, обрати тип питань (вибір відповіді, правильне/неправильне твердження, заповнення пропусків тощо) та аналізувати результати студентів. ProProfs Quiz Maker може використовуватися під час формувального та підсумкового оцінювання, а також самооцінювання студентів та зворотнього зв'язку від викладача.

4. Google Forms: Цей безкоштовний інструмент від Google дозволяє створювати анкети та тести. Викладачі можуть створювати питання з різними типами відповідей, включаючи багаторазовий вибір, текстові відповіді, впорядкування варіантів тощо. Результати можуть бути автоматично зібрані і проаналізовані. Разом з тим, Google Forms не надає миттєвого фідбеку щодо правильності або помилок. Викладач повинен переглянути результати вручну, щоб оцінити відповіді. Google Forms варто використовувати під час формувального та підсумкового оцінювання рівня сформованості мовних навичок студентів.

5. Socratic: Ця платформа дозволяє створювати тести з різними типами питань, такими як

багаторазовий вибір, правильне/неправильне твердження та інші. Викладачі можуть отримувати миттєві результати тестування та аналізувати прогрес студентів. Разом тим, Socrative має обмежені можливості щодо створення контекстуальних ситуацій, які можуть впливати на розуміння і використання юридичної лексики. Дана платформа може бути використана під час формульовального та підсумкового оцінювання, самооцінювання, а також як інструмент зворотнього зв'язку від викладача.

6. Edmodo: Ця платформа надає можливість створювати тести, квізи та завдання для оцінювання знань студентів. Викладачі можуть спостерігати за прогресом студентів, а також обговорювати результати та надавати зворотний зв'язок. Не зважаючи на переваги даної платформи, варто зазначити і низку обмежень. Edmodo не завжди надає можливість створювати завдання з врахуванням конкретних юридичних ситуацій або контексту. В Edmodo можуть бути обмежені можливості доступу до різноманітних ресурсів, таких як юридичні тексти, судові рішення або фахова література. Проте, ця платформа може використовуватися для формульовального оцінювання, самооцінювання та як інструмент зворотнього зв'язку від викладача.

7. Quizizz: Цей інтерактивний інструмент дозволяє створювати квізи та тести для оцінювання рівня знань студентів. Викладачі можуть використовувати готові набори питань або створювати свої власні. Студенти можуть грати в квізи у режимі реального часу або у власному темпі. Може використовуватися для формульовального оцінювання, самооцінювання та як інструмент зворотнього зв'язку від викладача.

8. Formative: Ця платформа надає можливість створювати інтерактивні тести та завдання для оцінювання мовних навичок студентів. Викладачі можуть стежити за прогресом студентів у реальному часі та надавати індивідуальний зворотний зв'язок. Також онлайн платформа Formative може використовуватися для формульовального оцінювання, підсумкового оцінювання та самооцінювання студентів.

9. Exam.net: Ця платформа дозволяє викладачам створювати тести з різними типами питань, встановлювати обмеження часу і використовувати функцію онлайн-нагляду під час проходження тесту. Викладачі можуть аналізувати результати тестування та переглядати записи екрану студентів. В контексті оцінювання юридичної лексики і граматики, варто враховувати, що Exam.net не забезпечує контекстуальних ситуацій або реального юридичного середовища, а це може ускладнити правильну інтерпретацію та використання термінології.

10. Poll Everywhere: Цей інструмент дозволяє створювати опитування та квізи, які можна вико-

ристовувати в режимі реального часу під час занять або презентацій. Викладачі можуть отримувати миттєві відповіді від студентів і аналізувати результати. Це робить платформу Poll Everywhere ефективним інструментом під час формульовального оцінювання рівня сформованості мовних навичок студентів-правників.

11. Mentimeter: Цей інструмент дозволяє створювати інтерактивні опитування, голосування та квізи для залучення студентів під час онлайн-занять. Викладачі можуть використовувати різноманітні типи питань та аналізувати результати в режимі реального часу. Аналогічно до Poll Everywhere, Mentimeter буде ефективним під час формульовального оцінювання, а також як інструмент для зворотнього зв'язку від викладача.

12. Hot Potatoes: Цей софт включає набір інструментів для створення різних типів тестів, таких як вибір відповідей, заповнення пропусків, впорядкування, з'єднання тощо. Викладачі можуть створювати тести та експортувати їх у форматі, який можна легко використовувати онлайн. Дана платформа може бути використана під час формульовального та підсумкового оцінювання, самооцінювання, а також як інструмент зворотнього зв'язку від викладача.

Висновки і пропозиції. Отже, враховуючи все вище зазначене, можемо зробити висновок про те, що використання онлайн платформ для оцінювання рівня сформованості англійської юридичної лексики і граматики має низку переваг. По-перше, онлайн платформи можуть надати об'єктивну оцінку рівня знань, оскільки вони використовують стандартизовані методи оцінювання. Це дозволяє отримати незалежну оцінку рівня сформованості мовних навичок. Крім того, завдяки автоматизованому процесу оцінювання, результати можуть бути надані швидше, порівняно зі звичайними методами оцінювання, що залежать від ручної перевірки та коригування. Деякі платформи надають особисту статистику та звіти про результати. Це дозволяє викладачу відстежувати прогрес студентів, виявляти слабкі місця та приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого навчання. Вагомою перевагою онлайн платформ є й те, що вони зазвичай доступні з будь-якого місця та в будь-який зручний час за умови доступу до комп'ютера або мобільного пристрою та інтернету.

Список використаної літератури:

1. Опитування викладачів іноземної мови щодо використання онлайн платформ для оцінювання рівня сформованості мовних навичок. URL: <https://forms.gle/yCcENALHmXuE2pCX6>
2. Чаюк Т.А. Онлайн інструменти для оцінювання іншомовної компетентності студентів вищих закладів освіти: зарубіжний досвід.

- Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Том 73, № 5. С. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2501>
3. Zhyhadlo, O.Y. Application of Digital Game-based Tools for Formative Assessment at Foreign Language Lessons. *Information Technologies and Learning Tools*. Вип. 87. № 1, 2022. С. 139–150. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4703>
 4. Rosdy S. & Yunus M. Kahoot – A Game- Based Formative Assessment Tool During the Covid-19 Movement Control Order. *International Research in Education*. Vol. 9, No. 2, 2021. DOI: 10.5296/ire.v9i2.18413
 5. Aliyu H., Talib C., & Garba, A. Use of Kahoot! for Assessment in Chemistry Classroom: An Action Research. *International Journal of Current Educational Studies*, 1(2), 51–62, 2022. URL: <https://ijces.net/index.php/ijces/article/view/22>
 6. Sari A., Iswahyuni D., Rejeki S., & Sutanto. Google Forms as an EFL Assessment Tool: Positive Features and Limitations. *Premise Journal*. Vol. 9 № 2, 2020. P. 231–250. DOI: 10.24127/pj.v9i2.3037
-

Zaiarna I. Assessing the Level of Law Students' Language Skills in Online ESP Training: A Critical Review

In the context of online education, which has been implemented in the majority of higher education institutions in Ukraine, the issue of effectively assessing students' foreign language professional competence has become a pressing concern. To explore the characteristics of the assessment process in online education, a survey was conducted among foreign language teachers in Ukrainian higher education institutions. The survey results indicated a significant dissatisfaction among teachers regarding the quality of assessment in online foreign language learning. Furthermore, the respondents demonstrated a low level of awareness regarding available platforms and tools for creating tests and quizzes to evaluate language proficiency and speaking skills.

The article explores the prominent online platforms commonly used for creating tests and quizzes to assess the language skills of law students. It delves into the characteristics of popular platforms such as Kahoot!, Quizlet, ProProfs Quiz Maker, Google Forms, Socrative, Edmodo, Quizizz, Formative, Exam.net, Poll Everywhere, Mentimeter, and Hot Potatoes. The author thoroughly examines the advantages and limitations of these platforms within the context of various assessment types, including formative and summative assessments, student self-assessment, and feedback from a teacher. It is noted that each assessment type employed to evaluate the language skills of law students possesses distinct attributes that should be considered when utilizing online platforms, thus enhancing their effectiveness.

Based on the analysis conducted, the author draws the conclusion that employing online platforms for assessing the proficiency of English legal vocabulary and grammar offers several advantages. It was determined that online platforms can facilitate an objective evaluation of knowledge levels, employing standardized assessment methods. Additionally, the automated scoring process enables faster delivery of results in comparison to traditional scoring methods that rely on manual checks and adjustments. The author further highlights that certain platforms provide personalized statistics and performance reports, which enable teachers to monitor student progress, identify areas of weakness, and make informed decisions regarding further instruction.

Key words: *online platforms, legal English, lexical skills, grammatical skills, formative assessment, summative assessment.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.20>**В. І. Зелений**кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарних та правових дисциплін
Київського інституту Національної гвардії України

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У даній статті розглядається проблема педагогічного контролю в освітньому процесі. У сучасному освітньому просторі в умовах війни традиційні методи педагогічного контролю замінюються прогресивними комплексними системами, які дозволяють об'єктивно оцінювати навчальну роботу курсантів. Акцентовано увагу на професійному призначенні випускників вищих військових навчальних закладів НГУ, які зобов'язанні захищати громадян, інтереси держави й суспільства від злочинних посягань та застосовувати при цьому бойову техніку, зброю та спеціальні засоби. У зв'язку з цим, набуттю необхідних компетентностей повинна приділятися максимальна увага, а це не можливо без належного та потужного педагогічного контролю. З'ясовано, що для забезпечення якості організації та проведення освітнього процесу, необхідно застосовувати науково обґрунтовані системи перевірки результатів навчання, які спроможні виявляти, вимірювати та оцінювати знання, навички, та уміння курсантів. Показано основні функції педагогічного контролю: діагностичну, навчальну, організаційну, оцінювальну, стимулюючу, розвивальну, прогностично-методичну, виховну. Висвітлено вимоги до його організації: індивідуальний підхід до оцінки навчальних успіхів, об'єктивність, систематичність і системність, оптимізація. Виділяються основні принципи, що регламентують процес педагогічного контролю: зв'язку контролю з освітою, підготовкою і вихованням, об'єктивності, справедливості і гласності, науковості і ефективності, системності і всебічності. Звертається увага на методи педагогічного контролю, до яких належить усний, письмовий, тестовий, програмований контроль, практична перевірка, а також методи самоконтролю і самооцінки. Проаналізовано основні види педагогічного контролю: вхідний, поточний, самоконтроль, проміжний (рубіжний), підсумковий. Встановлено, що усі складові педагогічного контролю тісно пов'язані між собою та повинні ґрунтуватися на використанні педагогічних вимірів та оцінювання, а тести досягнень тих, хто навчається, є достатньо об'єктивним засобом їх вимірювання та оцінювання. До них відносяться педагогічні тести, а також тести професійної компетенції. Запропоновані критерії оцінки якості методів вимірювання, найважливішими з яких є об'єктивність, надійність, валідність і точність.

Ключові слова: педагогічний, контроль, вимірювання, критерії, тести.

Постановка проблеми. Широкомасштабна військова агресія Російської Федерації проти України суттєво вплинула на організацію та якість освітнього процесу у закладах вищої освіти, в т. ч. військових. Вона спонукала пришвидшити реформування системи вищої освіти в освітньому просторі нашої держави, шукати нові підходи, спрямовані на поступовий перехід від адміністрування до активізації, індивідуалізації та диференціації навчання, від одержання знань до їх здобуття як засобу пізнання невідомого, що спонукає до підвищення якості освіти. Невід'ємною складовою її підвищення є система контролю, діагностики і оцінювання навчальних досягнень.

У сучасному освітньому просторі в умовах війни традиційні методи педагогічного контролю замінюються прогресивними комплексними системами, які дозволяють об'єктивно оцінювати навчальну роботу тих, хто навчається, враховувати їх індивідуальні та психологічні особливості, мотивувати до інтенсивної роботи весь термін навчання.

Відповідно до закону України «Про Національну гвардію України» Національна гвардія України (даді – НГУ) є військовим формуванням з правоохоронними функціями, що входить до системи Міністерства внутрішніх справ України і призначено для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від кримінальних та інших протиправних посягань, охорони громадської безпеки і порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій [1].

За своїм професійним призначенням випускники вищих військових навчальних закладів НГУ зобов'язані захищати громадян, інтереси держави й суспільства від злочинних посягань. Вони будуть наділені правом застосування бойової техніки,

зброї та спеціальних засобів. У зв'язку із зазначеними особливостями службово-бойової діяльності і відповідними умовами навчання, якості знань, умінь, навичок та набуттю необхідних компетентностей майбутнього офіцера НГУ повинна приділятися максимальна увага, а це не можливо без належного та потужного педагогічного контролю. Актуальність проблеми й визначила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання педагогічного контролю завжди привертало увагу педагогів та психологів, у тому числі таких вчених, як С.С. Вітвицька, В.В. Приходько, А.І. Комишан, В.П. Беспалько, А.І. Кузьмінський, Т.І. Туркот, М.М. Фіцула та ін. Вони достатньо повно розкрили тему контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів, але поза межами їх уваги залишилася якість результатів навчання курсантів, як майбутніх офіцерів НГУ.

Мета статті. Метою дослідження є розкриття сутності педагогічного контролю в освітньому процесі, розгляд взаємозв'язків його структурних і функціональних складових, традиційних форм контролю і сучасних технологій педагогічних вимірів та оцінювання освітніх досягнень, їх вплив на якість навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Нам відомо, що освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи [2]. Контроль є однією з основних функцій системи управління. У освітньому процесі він розглядається як спостереження за суб'єктами навчання під час навчальних занять, визначення їх знань, навичок, умінь, результатів навчальної роботи та практичної підготовки; засіб одержання науково-педагогічним працівником зворотної інформації від курсантів.

Виходячи з цього, педагогічний контроль є невід'ємною частиною процесу освіти та професійної підготовки фахівців і повинен знаходитися в органічному зв'язку з іншими елементами педагогічної системи [3]. Відомий вчений-педагог Беспалько В.П. розглядає педагогічну систему як головну підсистему освітньої системи. До її складу він включає шість елементів: учні, цілі їх навчання, зміст навчання, процес навчання, організаційні форми і засоби навчання [4]. Варто підкреслити, що поняття: педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна технологія повинні бути побудовані так, щоб педагогічна система описувала основні зв'язки і відношення, структуру й організацію об'єкта; педагогічний процес пояснював, що відбувається в досліджуваному, а педагогічна технологія – як це відбувається.

Педагогічний контроль спрямований на виявлення якості організації та проведення освітнього

процесу. Для цього необхідно застосування науково обґрунтованої системи перевірки навчальної роботи. Основним предметом оцінки цієї роботи є підсумок результатів навчання – виявлені, виміряні та оцінені знання, уміння та навички курсантів.

Розглянемо основні функції педагогічного контролю. Діагностична функція педагогічного контролю націлена на визначення рівня знань, умінь, та навичок, з метою одержання науково обґрунтованої інформації для вдосконалення процесу підготовки фахівців. Навчальна функція реалізується як при традиційних формах і методах контролю, так і при широкому застосуванні програмованого навчання та контролю. Організаційна функція педагогічного контролю проявляється у залежності від прийняття рішень про проведення тих чи інших педагогічних і адміністративних заходів. Тут найважливішим організуючим моментом стає активізація такої діяльності викладача, яка буде спрямована на розробку й використання форм та засобів навчання, здатних підвищити інтерес та творчу самостійність суб'єктів учіння у засвоєнні знань, формуванні і застосуванні на практиці одержаних вмінь та навичок [3]. Оцінювальна функція педагогічного контролю полягає у з'ясуванні стану знань, умінь і навичок як окремих студентів так і навчальної групи в цілому, а також забезпечує облік і відкритість результатів контролю, що сприяє об'єктивному оцінюванню та кращому навчанню. Стимулююча функція педагогічного контролю передбачає схвалення досягнутих студентами успіхів та формування позитивної мотивації до навчання, систематичної навчально-пізнавальної діяльності, розвитку почуття відповідальності за їх результативність. Розвивальна функція педагогічного контролю полягає у тому, що за умов систематичного, педагогічно доцільного контролю розвиваються пам'ять, увага, мислення, усне та письмове мовлення, здібності, пізнавальні інтереси, активність та самостійність студентів. Прогностично-методична функція стосується як викладача (який отримує достатньо точну інформацію щодо ефективності своєї діяльності), так і студентів, оскільки вибір оптимальної методики викладання, вдосконалення методів навчання, може суттєво вплинути на кінцевий результат – якість професійної підготовки випускника навчального закладу. Виховна функція спрямована на формування дисциплінованості, організованості, вмінь самодисципліни, позитивного ставлення до навчання, формування потреби в постійній самоосвіті та самовдосконаленні [5].

Туркот Т.І. у навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» наголошує, що ефективний педагогічний контроль можливий, якщо забезпечуються наступні вимоги до його організації:

– індивідуальний підхід до оцінки навчальних успіхів студентів, що передбачає виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, сприяє вибору адекватних методів контролю;

– об'єктивність, тобто максимально точне визначення рівня навчальних досягнень студентів та їх справедливую оцінку (незалежно від особистісного ставлення викладача до студента) на підставі єдиних вимог до всіх студентів згідно критеріїв, окреслених навчальними програмами у відповідності з загальнодержавними стандартами;

– систематичність і системність – здійснення постійного, цілеспрямованого контролю протягом усього періоду навчання у навчальному закладі з використанням поточних результатів (у тому числі модульних контрольних робіт) і тематичних перевірок та підсумкового контролю;

– оптимізація контролю, що передбачає: адекватність змісту і методів контролю цілям навчання; валідність контролю, який має охоплювати весь обсяг навчального матеріалу, окреслений навчальними програмами; надійність результатів, одержаних повторним контролем через певний проміжок часу, а також кореляцію результатів під час проведення контрольних заходів різними викладачами; використання такої методики контролю, яка потребує мінімальних затрат часу і зусиль викладачів для отримання необхідної інформації щодо знань умінь та навичок студентів.

На наш погляд, ці вимоги у повній мірі стосуються і курсантів вищого військового навчального закладу.

На підставі аналізу наукових праць та керівних документів переконаємося, що у освітньому процесі можна виділити основні принципи, що регламентують процес педагогічного контролю у системі освіти та професійної підготовки: зв'язку контролю з освітою, підготовкою і вихованням об'єктивності, справедливості і гласності науковості і ефективності, системності і всебічності.

Науково-педагогічний працівник повинен розуміти, що педагогічний контроль необхідний також для допомоги курсанту у вивченні своєї особистості, перевірки своїх можливостей у навчанні, створення умов щодо творчого використання здобутих знань, навичок та умінь. Сучасна педагогічна теорія визначає місце науково-педагогічного працівника не як спостерігача за навчанням курсанта, а його помічника в опануванні обраною професією.

Необхідно також звернути увагу на методи педагогічного контролю: усний, письмовий, тестовий, програмований контроль, практична перевірка, а також методи самоконтролю і самооцінки.

У сучасній педагогічній практиці використовуються такі основні види педагогічного контролю: вхідний, поточний, самоконтроль, проміжний (рубіжний), підсумковий.

Вхідний контроль здійснюється з метою виявлення рівня підготовленості курсанта до сприйняття нового матеріалу.

Поточний контроль має на меті перевірку рівня підготовленості курсантів з певних розділів (тем) програми навчальної дисципліни, а також до виконання конкретних завдань.

Самоконтроль призначений для самостійної перевірки курсантом ступеня засвоєння навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни (змістовного модулю, блоку змістовних модулів).

Проміжний (рубіжний) контроль спрямований на визначення рівня засвоєння курсантами певної теми чи декількох взаємопов'язаних тем (модулів).

Підсумковий контроль здійснюється з метою виявлення структури і системи знань курсантів, перевірки рівня їх засвоєння, надбання практичних навичок та умінь за тривалий проміжок часу навчання, або за весь період навчання. Він проводиться у формі заліку або екзамену з конкретної навчальної дисципліни. Залік полягає в оцінюванні засвоєння курсантами навчального матеріалу на підставі результатів виконання ними завдань і певних видів роботи під час семінарських, практичних та інших видів занять. Якщо підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни (сума оцінок в балах за окремі оцінювані форми навчальної діяльності) є достатньою для продовження навчання (наприклад, 60 балів і більше), то курсант має право не складати залік. Одною з основних форм підсумкового контролю рівня і якості засвоєння курсантами теоретичних знань та набуття відповідних компетентностей з навчальної дисципліни є екзамен. Він складається за екзаменаційними білетами або тестами, які повинні відповідати встановленим вимогам.

У освітньому процесі вищого військового навчального закладу усі розглянуті положення тісно пов'язані між собою та повинні ґрунтуватися використанні педагогічних вимірів та оцінювання.

Практичний досвід підготовки висококваліфікованих фахівців свідчать про те, що тести досягнень тих, хто навчається, є достатньо об'єктивним засобом з'ясування їх початкових здобутків, методики вимірювання та оцінювання впливу програм навчальних дисциплін, професійної та іншої підготовки на ефективність навчання тому чи іншому комплексу знань, формування різних спеціальних умінь. До них відносяться педагогічні тести, а також тести професійної компетентності.

Педагогічний тест, як система відповідних завдань у визначеній формі, дає можливість вимірювати рівень знань та необхідні показники особистості та оцінювати їх. Він дозволяє за допомогою певних кількісних методів надійно оцінити знання курсантів, а це полегшує тим, хто

контролює користування якісними ознаками тому, що оперування числами, які у певній мірі описують відповідні характеристики, не викликає особливих утруднень. Ось чому значна кількість науково-педагогічних працівників перейшла до використання кількісних методів педагогічного контролю.

Отже, система об'єктивної тестової оцінки знань та необхідних показників курсантів, яку можна було б використовувати під час проведення педагогічного контролю, повинна базуватися на сучасних технологіях педагогічних вимірів, глибоких знаннях з теорії тестів та її складових: теорії вимірювань, теорії організації управління та математичної статистики. Тільки такий підхід може задовольнити наукові вимоги об'єктивного педагогічного контролю.

Наукові вимоги педагогічного контролю передбачають відповідність тестів певним критеріям оцінки якості методів вимірювання, найважливішими з яких є об'єктивність, надійність, валідність і точність [5].

Об'єктивність вимірів не повинна залежати від суб'єкту, який проводить контроль. Вимір може вважатися надійним, якщо він може бути повторений при стійкому результаті. Валідність – це міра відповідності тесту вимірюваним знанням, умінням і навичкам, для перевірки яких був розроблений тест, міра відповідності стандартам і програмам навчання, а також результатам тестування. Це найважливіша комплексна характеристика, що відображає точність тестування [6].

Точність є показником похибки даного методу вимірювання. Тест має включати кількість тестових завдань, що є достатньою для забезпечення відповідної точності методу вимірювання. Ця характеристика має назву довжина тесту. Для забезпечення точності вимірювання, за якою помилка не перевищує 5%, довжина тесту повинна становити від 380 до 420 тестових завдань, для точності у 10% – від 80 до 120 і для точності у 20% – від 25 до 30 тестових завдань [3].

Оцінювання стосується не тільки курсантів, але й науково-педагогічних працівників і керівництва вищого військового навчального закладу.

Курсанти очікують результатів оцінки своєї роботи, яка мотивує (або демотивує) їх на виконання поставлених навчальних завдань.

Результати оцінки знань, умінь та навичок курсантів показують науково-педагогічним працівникам якість опанування ними навчального матеріалу, що спонукає до корегування своєї навчальної та методичної роботи.

Керівництво вищого військового навчального закладу на підставі виявлених результатів опрацьовує відповідні рішення щодо удосконалення освітньої діяльності.

Суб'єктивізм і помилки в оцінці знань на усних екзаменах знижують мотивації навчальної діяль-

ності курсантів, сприяють підвищенню емоційного стресу і виникненню емоційних бар'єрів у відносинах між ними і науково-педагогічними працівниками.

Встановлено, що під час тестування рівень об'єктивності оцінки знань курсантів значно вищий, а екзаменаційної тривоги – нижчий.

Тому об'єктивний тестовий контроль є одним з надійних методів, які використовуються в комплексній оцінці якості підготовки курсантів.

Дослідження педагогів та психологів доводять, що екзаменаційний тест є не тільки більш об'єктивним методом оцінювання навчальних досягнень курсантів, але й менш суворим порівняно з усним екзаменом. Встановлено, що під час тестування рівень екзаменаційної тривоги у курсантів нижчий, ступінь уважності вища, фізіологічні характеристики стану організму більш сприятливі, а єдиний підхід до вимог, критеріїв і норм оцінки робить тестовий контроль достатньо надійним методом, який використовуються в комплексній оцінці якості підготовки майбутніх офіцерів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розкриття сутності педагогічного контролю у освітньому процесі, розгляд взаємозв'язків його структурних і функціональних складових, традиційних форм контролю і сучасних технологій педагогічних вимірів, оцінювання навчальних досягнень та їх вплив на якість навчання курсантів вищих військових навчальних закладів дозволяє стверджувати, що висвітлені форми педагогічного контролю дають можливість інтегрувати всі переваги існуючих способів контролю і знівелювати їх недоліки.

Виявлення впливів особливостей різних методів організації педагогічного контролю на якість навчання курсантів вищих військових навчальних закладів дозволяє визначити вектор подальших наукових розвідок і віднести до них узагальнення підходів до створення науково обґрунтованої комплексної системи виявлення рівня теоретичної та практичної підготовки військовослужбовців на підставі сучасних педагогічних технологій.

Список використаної літератури:

1. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 № 876-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text> (дата звернення: 22.06.2023).
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.06.2023).
3. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою : Наказ Міністерства освіти України від

- 31.07.1998 року № 285 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0285281-98#Text> (дата звернення: 15.06.2023).
4. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник Дніпропетровського Ун-та імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. Дніпро, 2019. № 1(17). – С. 13–19.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
6. Кухар Л.О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. Луцьк, 2010. 182 с.

Zeleniy V. Didactic aspect of pedagogical control in a higher military educational institution

This article deals with the problem of pedagogical control in the educational process. In the modern educational space in the conditions of war, traditional methods of pedagogical control are replaced by progressive complex systems that allow objective evaluation of the academic work of cadets. Attention is focused on the professional appointment of graduates of higher military educational institutions of the NGU, which are obliged to protect citizens, the interests of the state and society from criminal encroachments and to use combat equipment, weapons and special means. In this regard, maximum attention should be paid to the acquisition of the necessary competencies, and this is not possible without proper and powerful pedagogical control. It was found that in order to ensure the quality of the organization and conduct of the educational process, it is necessary to apply scientifically based systems for checking the results of training, which are able to identify, measure and evaluate the knowledge, skills and abilities of cadets. The main functions of pedagogical control are shown: diagnostic, educational, organizational, evaluative, stimulating, developmental, prognostic-methodical, educational. The requirements for its organization are highlighted: an individual approach to the assessment of academic success, objectivity, systematicity, optimization. The main principles governing the process of pedagogical control are distinguished: the connection of control with education, training and education, objectivity, fairness and openness, scientificity and efficiency, systematicity and comprehensiveness. Attention is drawn to methods of pedagogical control, which include oral, written, test, programmed control, practical testing, as well as methods of self-control and self-assessment. The main types of pedagogical control are analyzed: input, current, self-control, intermediate (boundary), final. It has been established that all components of pedagogical control are closely related to each other and should be based on the use of pedagogical measurements and evaluation, and achievement tests of students are a sufficiently objective means of their measurement and evaluation. These include pedagogical tests, as well as tests professional competence. Criteria for assessing the quality of measurement methods are proposed, the most important of which are objectivity, reliability, validity and accuracy.

Key words: pedagogical, control, measurement, criteria, tests.

ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті актуалізовано питання вокально-педагогічної діяльності на основі детального аналізу наявних даних. Основні аспекти зосереджуються на вокальній підготовці студентів музично-педагогічних факультетів та розгляді цього процесу як засобу розвитку глибокого розуміння музичних образів та їх втілення у досконалій співацько-виконавській формі. Також відзначено важливість усвідомлення студентами теоретичних засад голосоутворення. Визначено вокально-педагогічну діяльність як складний багатоаспектний процес, спрямований на виховання та розвиток здібностей до сприйняття й виконання вокальної музики та формування музичного мислення, а також як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, спрямований на формування знань та ціннісного ставлення до вокальної діяльності. Виділено функції вокально-педагогічної діяльності, серед яких виділяються культурологічно-світоглядна, пізнавальна, діагностична, інтерактивна, орієнтаційна, оцінна, конструктивна, комунікативна та дослідно-творча. Взаємодія структурних і функціональних компонентів готовності майбутніх співаків до вокально-педагогічної діяльності також розкривається, звертаючись до її специфіки та особливостей спілкування. Підкреслено, що вокально-педагогічна діяльність базується на системі наукових положень, яка включає критерії оцінювання готовності до цієї діяльності, концепції, моделі та організаційно-методичні засади її реалізації. Зазначаються критерії оцінювання, що враховують музичну підготовку, вокальні навички, педагогічні знання, емоційну стабільність та творчий потенціал. Концепції і моделі визначають теоретичні засади та підходи до вокального навчання та педагогічної взаємодії. Організаційно-методичні засади стосуються організації навчального процесу, вибору методик, створення сприятливого середовища та оцінювання досягнень. Означено важливість вокально-педагогічної діяльності для формування музичної культури та розвитку вокальних здібностей учнів, а також акцентовано необхідність глибоких знань і розуміння вокального мистецтва та педагогічних принципів.

Ключові слова: вокально-педагогічна діяльність, професійна підготовка, методична підготовка, вокально-методична підготовка, готовність до вокально-педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Вокально-педагогічна діяльність вчителів музичного мистецтва відіграє важливу роль у формуванні та розвитку вокальних навичок учнів. Однак, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва існує ряд проблем, які обмежують їхню здатність відповідати вимогам сучасної вокально-педагогічної практики. Серед них недостатнє усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва важливості вокально-педагогічної діяльності. Часто вони зосереджуються на виконавських аспектах, витрачаючи більше часу на самостійну практику і виконання музичних творів, ніж на освоєння методик викладання та підготовки учнів до вокальних виступів. Відсутність свідомого розуміння значення вокально-педагогічної діяльності може впливати на якість їхньої майбутньої роботи як вчителів. Також недостатня підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва з вокальної педагогіки може обмежувати здатність ефективно працювати з учнями та допомагати їм у розвитку вокальних навичок. В свою чергу відсутність практичного досвіду та можливостей для впровадження отриманих знань в реальній вокально-педагогічній практиці може

призвести до незадовільної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до реальних викликів вокально-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою професійної підготовки в галузі вокальної педагогіки та вокально-педагогічної діяльності займалися такі науковці як: В. Антонюк, В. Багадурова, Л. Василенко, О. Гаврилюк, Б. Гнидь, О. Довгань, Т. Дорошенко, О. Маруфенко, М. Михаськова, Н. Овчаренко, О. Ростовський, О. Стахевич, М. Ткаченко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У галузі педагогіки музичного мистецтва виникає потреба у глибокому вивченні та актуалізації питання вокально-педагогічної діяльності, а саме теоретичного аспекту, що є одним з основоположних компонентів в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – проведення детального аналізу наявних джерел з метою висвітлення та надання актуальності питанням, пов'язаним з вокально-педагогічною діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Освіта – це певна сукупність знань, що здобуваються у про-

цесі навчання, а також процес їх засвоєння, рівень та ступінь [1]; процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок [13, с. 614]; духовне обличчя людини, що утворене під впливом моральних і духовних цінностей, які є надбанням її культурного кола, процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, що являє собою процес формування обличчя людини [5, с. 241]. У цьому процесі запорукою успіху є поєднання обсягу отриманих знань із особистісними якостями, що дозволяє самостійно розпоряджатися своїми знаннями, удосконалюючи здібності та поведінку і таким чином досягати соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Освіту умовно можна розділити на загальну та спеціальну. Якщо перша дає знання, прищеплює уміння й навички, потрібні кожній людині у повсякденному житті, то друга озброює людину знаннями, уміннями та навичками, необхідними для працівника певної галузі [5, с. 241–242]

Система таких знань, умінь та навичок приводить нас до терміну «**зміст освіти**» що впливає із її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей [5, с. 137]. З погляду О.Я. Ростовського, **зміст освіти** детермінується як система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності [13, с. 596].

Досліджуючи питання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, слід розглянути таку дефініцію, як **музична освіта**.

В українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка **музична освіта** трактується як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичної музичної діяльності, а також процес їх засвоєння [5, с. 241–218]. Це «процес і результат засвоєння знань і вмінь, необхідних для здійснення різноманітної музичної діяльності, а також сукупність знань і вмінь, набутих у результаті музичного навчання і виховання, а також система організації музичного навчання і виховання в навчальних закладах різного типу» [13, с. 610]. Дослідник В. Ф. Черкасов визначає музичну освіту як «цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва, оволодіння цінностями світової та вітчизняної музичної культури в аналітично-теоретичному та практично виконавському аспектах». Вона знаходиться в діалектичній взаємодії таких інституцій, як сприймання, виконання і творення музики, що спрямовуються на музично-творчий розвиток особистості [15, с. 14].

Поняття **загальної музичної освіти** дослідила Т.В. Дорошенко, визначивши його як «процес і результат свідомого набуття суб'єктами діяльності базових музичних знань, умінь і нави-

чок, музичного досвіду, здатності до естетичного сприймання, розуміння й відтворення музики відповідно до власного особистісного потенціалу, що передбачає навчання, виховання й самовиховання учнівської молоді засобами різних видів (жанрів) музичного мистецтва на уроках та в позааудиторній діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах та закладах загального художньо-естетичного виховання з метою реалізації культуротворчої функції освіти» [7, с. 114–115]. Процес та результат набуття музичних знань, умінь та навичок, здатності до естетичного сприймання, розуміння і відтворення музики відповідно до власного музичного потенціалу визначає зміст основ загальної музичної освіти [7, с. 115].

Переходячи від загальної музичної освіти до спеціальної, розглянемо питання **вищої професійної освіти в галузі музичного мистецтва**. Науковиця Н.А. Овчаренко у своїх дослідженнях визначає таку освіту як один із етапів системної професійної освіти фахівців у сфері музичного мистецтва, результатом якої є здобуття відповідної освітньої та професійної кваліфікації. Особливості даної освіти полягають в опануванні майбутніми вчителями музичного мистецтва мистецько-педагогічної готовності, сформованості високого рівня музичної культури та ціннісного відношення як до музичного мистецтва, так і музичної педагогіки в цілому, потребі професійного та особистісного вдосконалення протягом життя [9, с. 43].

Формування і збереження компонентів духовної культури є одним із пріоритетних педагогічних завдань суспільства, що втілюється у системі освіти та її структури в умовах глобалізації, інформаційної цивілізації та ринкової економіки. Процеси глобалізації, інтеграції та усвідомлення гуманістичної парадигми освіти, мультикультурність та неперервність музичної освіти формують собою основні тенденції вищої музичної освіти [12, с. 135–136].

Музично-педагогічна освіта – це культурний феномен, завдання якого спрямоване на засвоєнні систематизованих знань, умінь та навичок, що необхідні для якісного здійснення музично-педагогічної діяльності, а також оволодінні відповідною музично-педагогічною компетентністю під час професійної підготовки [8, с. 36]. Одне з пріоритетних **завдань музично-педагогічної освіти полягає** у підготовці фахівців, що можуть вільно володіти власною професією та орієнтуватися у суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації, ефективно застосовують інновації [12, с. 136].

Такими фахівцями є майбутні учителі музичного мистецтва. За визначенням Н.А. Овчаренко, **майбутній учитель музичного мистецтва** – це особистість, що в процесі спеціально організованої

виховної діяльності здобуває професійну кваліфікацію відповідно до кваліфікаційного рівня у закладі вищої освіти [8, с. 37].

Як зазначено у Законі України «Про вищу освіту», кваліфікація – це офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [11].

Відповідно до цього майбутній учитель музичного мистецтва у своїй професійній діяльності повинен стати так званим провідником музичної культури, уміти допомагати учням у розкритті їхніх задатків та здібностей, творчого потенціалу та вміти залучити їх до ефективної музичної діяльності, що допоможе зберегти музичну культуру для майбутніх поколінь [12, с. 136].

У процесі професійної підготовки відбувається формування готовності до професійної діяльності. Досліджуючи питання формування готовності майбутніх учителів, І.В. Гавриш робить висновок, що такі поняття як «готовність» та «підготовка» є взаємопов'язаними та взаємозумовленими з огляду на те, що процес підготовки до професії можна розглядати як процес формування готовності до неї, а сама готовність є якісним результатом попередньої підготовки. Отже поняття «підготовка» збагачує та доповнює поняття «готовність» [4, с. 30].

Підготовка майбутніх учителів є цілісним процесом формування та вдосконалення знань, умінь, навичок, особистісних якостей, музично-творчого потенціалу, що регулюється у ЗВО. Теоретична основа ефективності даного процесу являє собою суб'єктно-особистісний підхід, що зумовлює залучення до самореалізації в інтегрованому комплексі різновидів фахового навчання та педагогічній практиці в умовах модернізації освіти [7, с. 115–116].

У наукових працях Н. Овчаренко професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у загальному значенні визначається як закономірний результат спеціальної підготовки та є цілісним освітнім процесом, що передбачає опанування системи музично-педагогічних компе-

тенцій, яка спрямовується на забезпечення готовності до музично-педагогічної діяльності, а отже і її успішної реалізації [8, с. 37; 9, с. 43]. З позиції вокально-педагогічної діяльності дослідниця дає визначення поняттю «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва» як процесу, що спрямовується на формування готовності безпосередньо до вокально-педагогічної діяльності [10, с. 15]. Становлення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Україні поділяється на три етапи (див. табл. 1)

Сутність вокальної підготовки полягає у вокально-педагогічному процесі вивчення історичних, теоретичних та дидактичних основ вокальної педагогіки та виконавських умінь, котрі сприяють формуванню необхідної кількості знань, умінь та навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності [14, с. 100].

Вивчаючи проблему удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики, Л.О. Тоцька дала визначення поняттям «удосконалення вокальної підготовки» та «удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики», детермінуючи перше як вокально-педагогічний процес, котрий полягає у пошуку сучасних шляхів та методів, які більш конкретно розкривають індивідуальні якості та можливості студента, реалізуючи його творчий і художньо-пізнавальний потенціал [14, с. 100]; а друге – як вокально-педагогічний процес, що визначається застосуванням «історико-стильового та жанрового підходів та технології звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу, що має сформувані сучасну проєкцію звуко-сміслового співацького мислення, та реалізації відповідних знань і навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів». Під звуко-смісловим співацьким мисленням дослідниця має на увазі процес перенесення емоційних переживань та естетично-оцінних вражень в площину виконавсько-технологічних та словесно-логічних понять і категорій [14, с. 102]

Розглядаючи поняття «вокальна підготовка», звернемося до поглядів Л. Василенко, яка вважає що вокальна підготовка **студентів** музично-педагогічних факультетів є процесом, що спря-

Таблиця 1

Етапи становлення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в Україні

	Перший	Другий	Третій
Хронологія	1930 – 1962 рр.	1962 – 1991 рр.	з 1991 року по теперішній час
Особливості	упровадження до радянської музично-педагогічної освіти вокально-педагогічного досвіду консерваторій	створення єдиної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	формування сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що також забезпечує підготовку до вокально-педагогічної діяльності та її модернізація з урахуванням європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [10, с. 16]

мовується на розвиток здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі. Крім актуалізації власних співацьких відчуттів, що також потребує пильної уваги під час розвитку вокально-технічних навичок, слід надавати особливого значення усвідомленню студентами теоретичних засад природи людського голосотворення, особливо дитячого та юнацького [3, с. 9].

У контексті вокальної підготовки важливу роль відіграє періодизація формування української вокально-педагогічної школи, оскільки вона дозволяє розглядати розвиток цієї школи у різні етапи часу та встановлювати основні принципи, тенденції та досягнення, що вплинули на формування української вокальної культури (див. табл. 2).

Досліджуючи проблематику готовності до вокально-педагогічної діяльності, не можна оминати методичний складник даної теми. Є. Проворова, розглядаючи музично-педагогічну освіту як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики, дала визначення такому поняттю, як «методична підготовка майбутніх учителів музики», що детермінується як процес музично-педагогічного навчання, спрямований на оволодіння методичними знан-

нями, досвідом, практичними уміннями в галузі музичної освіти, а результатом є методична підготовленість [12, с. 135].

У свою чергу Л. Василенко, зіставляючи зміст таких компонентів, як вокальний та методичний, вводить у термінологічний обіг своїх досліджень поняття «вокально-методична підготовка», трактуючи його як певну систему навчання, що забезпечує студентів знаннями, вміннями і навичками, які базуються на поєднанні індивідуального вокального розвитку та оволодіння методикою вокального навчання [3, с. 10]. Дослідниця визначає чотири компоненти вокально-методичної підготовки (див. табл. 3).

Розглядаючи **теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності**, погоджуємося з думкою Н. Овчаренко, яка вважає, що це система наукових положень, що лежать в основі даної підготовки та відображають структуру як вокально-педагогічної діяльності, так і готовності до неї. Необхідним складником даної системи є наявність критеріїв оцінювання готовності до вокально-педагогічної діяльності; концепції, моделі та організаційно-методичних засад її реалізації [9, с. 29].

Таблиця 2

Періодизація формування української вокально-педагогічної школи (За Н. Овчаренко)

Період	Хронологія	Особливості
1	до IX ст.	«зародження народнопісенного виконавського мистецтва»
2	X – XVI ст.	«започаткування церковних і фольклорних вокальних виконавсько-педагогічних традицій»
3	кінець XVI – XVIII ст.	«формування вокально-виконавських та вокально-методичних принципів на основі українського фольклору, церковної вокальної культури й виконавського досвіду зарубіжних вокальних шкіл»
4	перша половина XIX ст.	«виникнення академічної вокальної школи на засадах впливу італійського bel canto та національної співацької традиції з притаманним їй понятійним апаратом»
5	друга половина XIX – початок XX ст.	«започаткування професійної музичної освіти, зокрема у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки»
6	20 – 80-ті роки XX ст.	«створення єдиної системи радянської професійної музичної (вокальної) освіти, наукових теорій щодо постановки голосу та основ вокальної методики; відкриття музично-педагогічних факультетів при консерваторіях і педагогічних вищих навчальних закладів»
7	(з 1991 року по теперішній час	«нове осмислення національних вокально-педагогічних традицій та врахування інноваційного досвіду вокального виконавства і вокальної педагогіки, на які впливає світовий полікультурний простір, ускладнення сучасної композиторської мови»

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [9]

Таблиця 3

Компоненти вокально-методичної підготовки (За Л. Василенко)

Компонент	Характеристика
Мотиваційно-цільовий	«розуміння загальної мети і завдань вокально-методичної підготовки необхідність взаємодії вокального і методичного компонентів для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності»
Інформаційно-пізнавальний	«усвідомлення ролі вокального мистецтва в естетичному вихованні особистості, особливостей музично-образної інтерпретації вокальних творів та систематизацію теоретичного матеріалу з основ голосотворення та методики вокального навчання»
Операційно-технологічний	«оволодіння вокально-виконавською майстерністю та практичними методами вокального розвитку»
Рефлексивно-аналізуючий	«розвиток здатності до самооцінки власних вокально-виконавських можливостей, визначення і застосування способів розв'язання методичних завдань і проблем вокального навчання»

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [3, с. 10]

У різних наукових джерелах поняття **діяльності** визначається як: спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [5, с. 98]; суттєва визначеність способу буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни, опосередковані ідеальним [13, с. 590]; форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті [2, с. 163].

У своєму науковому доробку О. Довгань, досліджуючи готовність майбутніх естрадних співаків, **вокально-педагогічну діяльність** вважає складним багатоаспектним і багатофункціональним процесом. Її сутність полягає у процесі виховання та розвитку здібностей до адекватного сприйняття та виконання вокальної музики з паралельним процесом формування музичного мислення, що сприяє створенню емоційно-ціннісного, художньо-естетичного ставлення особистості до дійсності, своєї професійної діяльності [6, с. 6].

Також науковці розглядають дане питання як специфічний вид професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Його мета спрямована на формування знань та вмінь, що стосуються вокального мистецтва та ціннісного ставлення до вокальної діяльності [10, с. 11].

Серед **функцій вокально-педагогічної діяльності** слід виділити такі, як: «культурологічно-світоглядна, пізнавальна, діагностична, інтерактивна, орієнтаційна, оцінна, конструктивна, комунікативна, дослідно-творча. Взаємодія структурних і функціональних компонентів готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності розкривається, виходячи із врахування її специфіки, багатоманітності відношень та особливостей спілкування, системи ціннісних орієнтацій, художньо-творчих можливостей, самореалізації особистості» [6, с. 7].

Висновки. Таким чином вокально-педагогічна діяльність базується на системі наукових положень, яка відображає структуру самої діяльності та готовність до неї. Ця система включає критерії оцінювання готовності до вокально-педагогічної діяльності, концепції, моделі та організаційно-методичні засади її реалізації. Критерії оцінювання враховують різні аспекти, такі як музична підготовка, вокальні навички, педагогічні знання, емоційна стабільність та творчий потенціал. Концепції і моделі визначають теоретичні засади та підходи до вокального навчання та педагогічної взаємодії з учнями. Організаційно-методичні засади стосуються організації навчального процесу, вибору методик, створення сприятливого середовища та оцінювання досягнень учнів. Вокально-педагогічна діяльність є важливою для формування музичної культури та розвитку вокальних здібностей учнів, вимагає глибоких

знань і розуміння вокального мистецтва та педагогічних принципів.

Обмежений обсяг статті не вичерпує всіх напрямків означеної тематики і перспективою подальших досліджень вбачаємо більш детальне її розкриття.

Список використаної літератури:

1. Академічний тлумачний словник (1970–1980). Словник української мови. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/osvita> (дата звернення: 20.06.2023).
2. Бойченко М. М. Професія. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ, 2002. – С. 531. Режим доступу: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf (дата звернення: 20.06.2023).
3. Василенко В. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 572 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Київ: Либідь, 1997. 373с.
6. Довгань О. В. Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
7. Дорошенко Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 632 с.
8. Овчаренко Н. А. Система базових понять дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2013, Вип. 1–2. С. 34–40. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_1-2_7
9. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 483 с.
10. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед.

- наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 38 с.
11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII: станом на 28 трав. 2023 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.06.2023).
 12. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах прагматичного підходу: дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.
 13. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2011. 639 с.
 14. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 271 с.
 15. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник, Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2014. 472 с.

Yotka Y. Vocal-pedagogical activity: theoretical aspect

The article updates the issue of vocal-pedagogical activity based on a detailed analysis of existing ones. The main aspects are focused on the vocal training of musical and pedagogical faculties students and this process is considered as a means of developing a deep understanding of musical images and their embodiment in a perfect singing and performing form. The importance of students' understanding of voice formation theoretical principles was also noted. Vocal-pedagogical activity is defined as a complex multifaceted process aimed at education and development of the ability to perceive and perform vocal music, as well as the formation of musical thinking, as well as a specific type of professional activity of a music teacher, aimed at the formation of knowledge and a valuable attitude to vocal activity. The functions of vocal-pedagogical activity are distinguished, among which cultural-worldview, cognitive, diagnostic, interactive, orientation, evaluative, constructive, communicative and research-creative. The interaction of the structural and functional components of the future singers' readiness for vocal-pedagogical activity is also revealed by referring to its specifics and features of communication. It is emphasized that vocal-pedagogical activity is based on a system of scientific provisions, which includes criteria for assessing readiness for this activity, concepts, models, organizational and methodological principles of its implementation. Evaluation criteria are specified, taking into account musical training, vocal skills, pedagogical knowledge, emotional stability and creative potential. Concepts and models determine the theoretical foundations and approaches to vocal training and pedagogical interaction. Organizational and methodical principles relate to the organization of the educational process, the choice of methods, the creation of a favorable environment, and the evaluation of achievements. The importance of vocal-pedagogical activities for the formation of musical culture and the development of students' vocal abilities is indicated, as well as the need for deep knowledge and understanding of vocal art and pedagogical principles is emphasized.

Key words: *vocal-pedagogical activity, professional training, methodical training, vocal-methodical training, readiness for vocal-pedagogical activity.*

Л. П. Марушкокандидат хімічних наук, доцент,
декан факультету хімії, екології та фармації
Волинського національного університету імені Лесі Українки

КОНЦЕПТИ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі підвищення якості вищої педагогічної освіти, а саме її методичній складовій, що пов'язано з динамічним розвитком предметних та методичних знань, які вимагають від майбутніх учителів практико зорієнтованих методичних знань, умінь та навичок, первинного досвіду їхнього використання у вирішенні завдань педагогічної практики. Актуальність оновлення методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей пов'язана із зростаючою варіативністю освітнього середовища, наростаючою індивідуалізацією та персоніфікацією освітнього процесу, а також з посиленням трансформаційних процесів інформаційного суспільства. Встановлено, що практико зорієнтована спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей передбачає: максимальне наближення природничо-наукової та методичної підготовки студентів до умов їхньої майбутньої професійної діяльності; формування у студентів знань теоретичних засад методики навчання природничої галузі крізь призму їхнього подальшого використання у практичній діяльності вчителів природничих спеціальностей; накопичення студентами досвіду професійної діяльності вчителя природничих спеціальностей на основі її моделювання в лабораторному практикумі та подальшій реалізації під час педагогічної практики у загальноосвітніх закладах освіти; формування у студентів ціннісного ставлення до природничо-наукової та методичної підготовки як чинника, що забезпечує успішність майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовано, що інваріантними складовими у системі практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є навчальні плани та обов'язкові навчальні дисципліни, освітній стандарт та навчальні програми, зміст освіти та необхідні результати навчання; професійні компетентності та послідовність їхнього формування. Варіативними складовими визначено методи, засоби та технології навчання, навчально-методичне забезпечення, джерела наукової, навчальної та методичної інформації, Інтернет-ресурси. Окреслено основні ідеї у відборі змісту методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей: ідея перспективності – відображає можливість зростання професіоналізму у системі методичної освіти; ідея компетентності – передбачає використання отриманих знань у вирішенні поставлених методичних проблем; ідея професійної організації як орієнтація вчителя у сучасних підходах та технологіях та осмислення перспектив розвитку шкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, методична підготовка, майбутні учителі природничих спеціальностей, освітній процес, зміст підготовки, практико зорієнтована спрямованість.

Постановка проблеми. У сучасних умовах однією з актуальних та невирішених проблем у практиці підготовки майбутніх вчителів, зокрема й природничих спеціальностей, у закладах вищої освіти є розрив між теорією та практикою. Сучасна школа потребує фахівців-практиків, а не теоретиків, професіоналів, які володіють інноваційним стилем педагогічної діяльності та педагогічним мисленням, готовністю приймати творчі рішення та створювати нові цінності. Особливо гостро ця проблема постає у процесі методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, що є систематизуючим елементом педагогічної освіти. Нинішні бакалаври педагогічної освіти значною мірою залишаються продуктом знаннево зорієнтованого навчання, незважаючи

на те, що останнім часом у більшості педагогічних ЗВО частково було модифіковано зміст основних методичних курсів, збільшено кількість активних та інтерактивних форм та засобів навчання, організовано практикуми на основі загальноосвітніх закладів освіти.

Методична підготовка, на жаль, недостатньо забезпечує практичну готовність майбутніх вчителів природничих спеціальностей до успішної реалізації діяльності з організації та управління освітнім процесом, спрямованим на досягнення нових освітніх результатів засобами конкретної предметної галузі [1]. Випускники педагогічних спеціальностей у ЗВО здебільшого не готові, з огляду на наявні у них стереотипи та рівень підготовки, відмовитися від передачі знань та умінь шляхом

їхньої ретрансляції на користь розкриття та розвитку здібностей та можливостей учнів засобами певної предметної галузі (природничої), виявляти та створювати у процесі вивчення конкретного предмета умови для творчої самореалізації підростаючого покоління тощо. Відтак, сучасні виклики освіти та практика професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей визначили необхідність розробки нових концептів з орієнтацією на посилення методичної складової їхньої підготовки у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній педагогічній науці і професійній освіті накопичено значний науковий потенціал з проблематики професійної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, Н. Бібік, І. Бех, І. Дичківська, О. Дубасенюк, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), професіографічного дослідження виробничих функцій педагога у руслі загальноєвропейської інтеграції (О. Глузман, Н. Ничкало, О. Сергійчук та ін.), досвіду підготовки майбутніх учителів природничих наук із позиції соціально-професійно зумовлених вимог (О. Біляковська, М. Гриньова, А. Коломієць, Н. Москалюк, Н. Петрова, Г. Тарасенко, О. Ярошенко та ін.), формування компетентнісного фахівця природничої галузі освіти (Л. Барна, Н. Грицай, В. Оніпко, С. Совгіра, О. Тімець, Ю. Шапран та ін.). Нові тенденції у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей вимагають модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема її методичної складової.

Однак проблема визначення основних шляхів модернізації практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності не набула достатнього висвітлення в педагогічній науці та практиці.

Метою статті є визначення основних шляхів забезпечення практико зорієнтованої спрямованості методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. В умовах суперечливості тенденцій та трансформаційних процесів, що відбуваються в сучасній українській освіті, ключовою фігурою всіх освітніх систем був і залишається педагог [2, с. 257]. Зміни у соціально-економічному розвитку країни спричинили збільшення значущості самостійної творчої особистості: здатності саморозвиватися у будь-якому пізнавальному напрямі, зокрема успішніше підвищувати власний рівень творчої мисленнєвої діяльності; раціональне та швидке сприйняття, розвиток та впровадження прогресивних технологій; відчуття емоційного комфорту від самостійно виявленої ініціативи, творчості у професійній діяльності [3, с. 133]. Усі ці причини зумовили

виникнення об'єктивної потреби у переході до системи методичної підготовки майбутніх вчителів, зокрема природничих спеціальностей, яка давала б можливість формування їхньої готовності до професійної (методичної) творчої діяльності. Актуальність проблеми визначається також необхідністю вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, її навчально-методичного забезпечення згідно з новою освітньою парадигмою. Методична підготовка – це процес оволодіння спеціальними знаннями та вміннями шляхом цілеспрямованого залучення майбутніх учителів природничих спеціальностей до методичної практичної діяльності.

Основними чинниками, які необхідно враховувати у методичній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО у сучасних умовах є [4; 5]:

1) політичні, соціальні та економічні перетворення в країні змінили і концепцію середньої освіти в Україні. Сучасні загальноосвітні заклади вибудовують власну діяльність на демократичних засадах, відбувається гуманізація та гуманітаризація змісту освіти, диференціація навчання студентів, упроваджується діяльнісний підхід до навчання, коли засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі деякої інформації, а в процесі власної активної діяльності [6, с. 104]. Окрім того, наразі відсутній обов'язковий єдиний світоглядний підхід до освіти, існує плюралізм думок;

2) змінилася парадигма освіти, сьогодні важливим є урахування особистості в розвитку учня. Ці зміни вимагають суттєвих коректив у методах і формах навчання [6, с. 211]. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу значуща для всієї системи навчання, особливо у процесі методичної підготовки майбутніх учителів, коли вирішуються завдання їхньої професійної підготовки;

3) сучасний етап освіти ще характерний тим, що середня школа в Україні перестала бути однаковою школою (учні навчалися за одними і тими ж програмами, за однаковими підручниками) [7, с. 344]. Різноманітність загальноосвітніх закладів освіти (гімназії, ліцеї, коледжі) виявляється в тому, що в цих школах діють різні навчальні плани, застосовуються різні програми та навчальні посібники. Вчитель сучасної школи здебільшого обирає підручник, за яким він будуватиме своє викладання;

4) у ЗВО України діє дворівнева система підготовки вчителів: бакалаври та магістри, тому необхідно враховувати варіативність у цій системі. Можливість студентів «переходити» з одного напрямку підготовки на інший створює низку проблем і труднощів, зокрема і в організації методичної підготовки студентів [4, с. 227].

Таким чином, професійну, зокрема й методичну підготовку майбутніх учителів необхідно

здійснювати з урахування окреслених чинників. Аналізуючи виокремлені чинники, констатуємо необхідність внесення змін у методичну підготовку майбутніх учителів природничих спеціальностей з урахуванням сучасних завдань розвитку освіти в Україні. Зміни у методичній підготовці вчителів можливі у двох напрямках: організаційні та змістові. Проблеми організаційного характеру пов'язані з визначенням конкретних шляхів зміни методичної підготовки майбутніх учителів: які заняття будуть вирішувати проблеми методичної підготовки вчителів, які курси необхідні та достатні для вирішення цієї проблеми. Зміни змістового характеру пов'язані з особливостями Державних освітніх стандартів та спрямовані на корективи у навчальних програмах та навчальних посібниках [8, с. 24].

Сучасним ЗВО надано можливість визначати зміст освітніх програм, що передбачають спектр сучасних знань предмета та методики його викладання. Якщо система підготовки втрачає гнучкість, здатність адекватно реагувати на вимоги часу, то настає криза системи, яка виявляється у принципових суперечностях. Науковий пошук шляхів перетворення суперечностей «... вимагає іншої системи методичної підготовки майбутніх учителів» [9, с. 19]. З огляду на це, окреслимо основні ідеї у відборі змісту методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей:

- ідея перспективності – відображає можливість зростання професіоналізму у системі методичної освіти;

- ідея компетентності – передбачає використання отриманих знань у вирішенні поставлених методичних проблем [10; 11];

- ідея професійної організації як орієнтація вчителя у сучасних підходах та технологіях та осмислення перспектив розвитку шкільної освіти.

Усе це визначає необхідність практико зорієнтованої спрямованості методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, яка передбачає:

- максимальне наближення природничо-наукової та методичної підготовки студентів до умов їхньої майбутньої професійної діяльності;

- формування у студентів знань теоретичних засад методики навчання природничої галузі крізь призму їхнього подальшого використання у практичній діяльності вчителів природничих спеціальностей;

- накопичення студентами досвіду професійної діяльності вчителя природничих спеціальностей на основі її моделювання в лабораторному практикумі та подальшій реалізації під час педагогічної практики у загальноосвітніх закладах освіти;

- формування у студентів ціннісного ставлення до природничо-наукової та методичної підготовки

як чинника, що забезпечує успішність майбутньої професійної діяльності.

У вузькому сенсі практико зорієнтована спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей пов'язана з акцентом на формуванні професійного досвіду у студентів шляхом їхнього занурення в професійну реальність у процесі проходження різних видів практики (виробничої, пропедевтичної, педагогічної) [12, с. 15]. Це актуалізує необхідність вдосконалення змісту, видів та форм організації практики. Інший підхід передбачає впровадження в процес підготовки професійно зорієнтованих технологій та методик, які моделюють елементи майбутньої професійної діяльності, орієнтують на набуття студентами досвіду реалізації основних видів професійної діяльності, зокрема й методичної за допомогою імітаційних форм освітнього процесу [13]. Водночас недостатньо враховано той факт, що жодна імітаційна форма, як би добре вона не була організована, ніколи не відтворить реальний освітній процес повною мірою, з постійно суперечливими, нестандартними ситуаціями. Студент ніколи не замінить учня з його запитаннями, незрозумінням, небажанням навчатися тощо. Однак є й третій підхід щодо практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, який заснований на інтеграції першого та другого підходів, тобто передбачає посилення практичної підготовки в процесі вивчення навчальних дисциплін у стінах ЗВО, а також зміну змісту практик.

Практико зорієнтована спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей передбачає домінують педагогічних та методичних дисциплін у професійній підготовці. Циклу педагогічних (методичних) дисциплін відводиться особливий статус, оскільки вони є не просто інструментом та частиною змісту професійної підготовки, а є методологічною основою, загальним системотвірним початком всіх приватних методик, а також світоглядним базисом педагогічної професії. Водночас педагогічні (методичні) дисципліни не конкурують зі змістом інших дисциплін, які вивчають майбутні вчителі, а тісно пов'язані із дисциплінами соціально-гуманітарного блоку.

Не менш значущим є відбір технологій, що сприяють посиленню методичної складової професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей. Важливо систематизувати арсенал сучасних технологій, які забезпечують посилення методичної складової підготовки. Такими технологіями є антропологічні технології, технології організації науково-дослідної діяльності (дослідний пітч, Mind Mapping, технологія концентрованого навчання); технології активного

навчання (розвитку критичного мислення, змішане навчання на платформах Moodle, розвиваючі ігри тощо), системної педагогічної діагностики, тренінги.

Водночас, процес взаємодії зі студентом необхідно вибудовувати на суб'єкт-суб'єктній основі, у межах якої вибудовується де система мотивації; враховується специфіка гетерогенної аудиторії (випускники профільних класів педагогічної спрямованості, учні з різними освітніми потребами, зокрема високомотивовані учні, учні з асоціальною поведінкою), індивідуальні особливості та пізнавальні запити та очікування студентів з метою ціннісного проживання змісту педагогіки, усвідомлення її особистісно значущого сенсу, особливої місії у сучасному освіті. Це передбачає проведення нових високоактуальних тем на лекційних та семінарських заняттях, оновлення змісту занять інформацією про особливості сучасного школяра, нових продуктивних технологій. Така модель взаємодії є трансфером та переноситься студентом у майбутню професійну діяльність як зразок компетентного педагогічного спілкування з майбутніми учнями.

Системність практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей забезпечується не лише чіткою структурою компонентів та ієрархією етапів, а й послідовним формуванням у студентів усіх компетентностей. Адаптивність у системі практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей передбачає, з одного боку, пристосування всіх її компонентів (цілей, змісту, форм, методів, засобів, технологій навчання та контролю його результатів) до сучасних вимог, що висуваються суспільством та державою, а з іншого боку, відповідність індивідуальним особливостям та компетентностей самих учнів [11, с. 22]. У широкому значенні адаптивність слід розглядати як властивість системи, що забезпечує її здатність пристосовуватися до умов, що змінилися. Отже, зовнішнім проявом адаптивності системи є її гнучкість. Інваріантними складовими у системі практико зорієнтованої методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є навчальні плани та обов'язкові навчальні дисципліни, освітній стандарт та навчальні програми, зміст освіти та необхідні результати навчання; професійні компетентності та послідовність їхнього формування. Варіативними складовими визначено методи, засоби та технології навчання, навчально-методичне забезпечення, джерела наукової, навчальної та методичної інформації, Інтернет-ресурси.

Висновки і пропозиції. Таким чином, модернізація процесу методичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей спрямовується на:

– залучення студентів до активної педагогічної діяльності, зорієнтованої на одержання конкретного продукту;

– розгортання процесу методичної підготовки як діяльнісного простору проб, що дає змогу освоїти певні професійні дії, зробити методичні знання та вміння «живими», задіяти знання та вміння з минулого в теперішньому, а потім у майбутньому накопичувати досвід їхнього системного використання;

– забезпечення «невизначеного» характеру процесу методичної підготовки, тим самим необмежено розширюючи його та залишаючи місце для суб'єктної поведінки майбутніх учителів природничих спеціальностей в ситуаціях професійної реальності, формування їхнього індивідуального стилю методичної діяльності;

– забезпечення високої інтенсивності процесу методичної підготовки майбутніх учителів шляхом відкритості ситуативних режимів, створення для студентів ситуацію «виклику».

Список використаної літератури:

1. Літвінова М. Б. Методична система адаптивного навчання фізики у закладах вищої технічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.02 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-тет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 517 с.
2. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-тет ім. П. Тичини. Умань, 2016. 543 с.
3. Сільвейстр А. М. Теоретико-методичні засади навчання фізики майбутніх учителів хімії і біології: дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.02 / Нац. пед. ун-ет ім. М. П. Драгоманова; Кіровоградський держ. пед. ун-тет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. 633 с.
4. Блажко О. А. Підготовка майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх закладів: теоретико-методичні засади: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2018. 327 с.
5. Андреев А. М., Тихонська Н. І. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 14–17.
6. Акімова О., Галузяк В. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
7. Ткачук С. І. Система підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах

- до формування в учнів технологічної культури. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. (Сер: Педагогічні науки)*. 2013. Вип. 28 (II). С. 341–348.
8. Кучерявий О. Г. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення. Київ: ТОВ «ДКСЦентр», 2016. 44 с.
 9. Семенова А. В. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 502 с.
 10. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
 11. Бурчак С. О., Бурчак Л. В. Система розвитку творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 4 (199). С. 20–25.
 12. Андреев А. М., Тихонська Н. І. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 14–17.
 13. Грицай Н. Б. Підготовка майбутніх учителів до використання проєктної технології у навчанні учнів природничих наук. *Українська професійна освіта*. 2020. Вип. 7. С. 28–36.

Maryshko L. Concepts and technologies of practice-oriented methodological training of future science teachers in higher education institutions

The article is devoted to the problem of improving the quality of higher pedagogical education, namely its methodologic component, which is connected with the dynamic development of subject and methodologic knowledge that requires from future teachers practice-oriented methodologic knowledge, abilities and skills, primary experience of their use in solving tasks of pedagogical practice. The urgency of updating the methodologic training of future teachers of natural sciences is related to the growing variability of the educational environment, the growing individualization and personalization of the educational process, as well as the strengthening of the transformational processes of the information society. It was determined that the practice-oriented direction of the methodologic training of future teachers of natural sciences involves maximum approximation of the natural science and methodologic training of students to the conditions of their future professional activity; the formation of students' knowledge of the theoretical foundations of the methodology of teaching natural sciences through the prism of their further use in the practical activities of teachers of natural sciences; accumulation of experience by students in the professional activity of a teacher of natural sciences based on its simulation in a laboratory workshop and subsequent implementation during pedagogical practice in secondary education institutions; the formation value attitude in students to natural science and methodologic training as a factor that ensures the success of future professional activities.

It is substantiated that the invariant components in the system of practice-oriented methodologic training of future teachers of natural sciences are curricula and mandatory educational disciplines, educational standards and curricula, the content of education and the necessary learning outcomes; professional competencies and the sequence of their formation. Methods, means and technologies of education, educational and methodological support, sources of scientific, educational and methodological information, Internet resources are defined as variable components. The main ideas in the selection of the content of methodologic training of future teachers of natural sciences are outlined: the idea of prospects reflects the possibilities of increasing professionalism in the system of methodological education; the idea of competence involves the use of acquired knowledge in solving methodological problems; the idea of a professional organization as a teacher's understanding of modern approaches and technologies and of the prospects for the development of school education.

Key words: professional training, methodologic training, future teachers of natural sciences, educational process, content of training, practice-oriented direction.

УДК 355.233.2.092:174/.356.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.23>**В. А. Севрук**аспірант кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК

У статті проаналізовано поняття «педагогічна умова» та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів Сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Виділено критерії визначення педагогічних умов. Розглянуто сутність і мету реалізації визначених педагогічних умов. Реалізація педагогічної умови з формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх офіцерів у інтерактивній взаємодії в напрямі усвідомлення важливості та необхідності педагогічної культури в службово-професійній діяльності зосереджується на усвідомленні майбутніми офіцерами особистісної значущості педагогічної культури.

Використання оптимальних інтеракцій на заняттях з гуманітарних дисциплін сприяє створенню активного діалогічного середовища. Необхідно створювати таке навчальне середовище, у якому курсанти матимуть змогу виявити вмотивованість і реалізувати своє ціннісне ставлення до проблеми формування педагогічної культури в інтерактивних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Реалізація педагогічної умови пов'язана з професійною підготовкою майбутніх офіцерів до роботи за фахом, де важливу роль відіграють відповідні знання. Майбутні офіцери покликані виявляти високий рівень культурно-педагогічного світогляду. Сформованість необхідних знань ще не свідчить про вияв педагогічної культури майбутніх офіцерів.

Актуальні темами дослідження виступає реалізація третьої педагогічної умови – формування практичних умінь і навичок оптимальної взаємодії у військовому колективі на рівні вияву педагогічної культури майбутніх офіцерів у змодельованих інтерактивних ситуаціях у нерозривному зв'язку з іншими педагогічними умовами. Кожен складник навчально-пізнавальної діяльності у вивченні гуманітарних дисциплін майбутніх офіцерів стає важливою ознакою сформованості педагогічної культури. Актуалізується проблема створення оптимального інтерактивного освітнього середовища для апробації курсантами сформованого рівня педагогічної культури. Важливо інтегративний характер реалізації та взаємовпливу всіх визначених педагогічних умов.

Ключові слова: майбутні офіцери, педагогічна культура, військова освіта, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Освітнє середовище будь-якого закладу системи вищої освіти має певні характерні ознаки, які визначаються на основі поєднання чинників: професійне спрямування навчання майбутніх фахівців; цільові аспекти здобуття не лише певної спеціальності та кваліфікації майбутнього представника офіцерського корпусу, але й конкретну спрямованість у професійній підготовці [3, с. 125]; науково-методологічне підґрунтя організації освітнього процесу у ВНЗ з урахуванням цільового аспекта [3, с. 99]; навчально-методичне забезпечення для найбільш ефективного проведення занять; використанням інноваційних підходів до професійної освіти з метою осучаснення й оптимізації навчання [3, с. 98]; конкретизація структури очікуваного результату; визначення прогнозованої рівневої градації результатів. Створюється цілісна картина освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні проблеми військової освіти розглядалися С. Гречком, Д. Іщенко, В. Олійником та ін. Підготовку майбутніх офіцерів до професійної діяльності розглядали А. Галімов, В. Беспалько, А. Лігоцький. В. Ягупов та ін.

Мета цієї статті. Проаналізувати педагогічні умови формування педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні умови є певними чинниками що сприяють або протидіють реалізації змісту й технологій підготовки фахівця. Тому постає необхідність в аналізі суті поняття «педагогічна умова» та обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів Сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Розглянемо поняття «умова» з точки зору педагогіки та психології. Так, у Психологічній енциклопедії визначено, що умова – це сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища [7]. В педагогіці розглядаємо як змінні зовнішні і внутрішні впливи, що діють на розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості.

М. Михнюк педагогічні умови визначає як сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного

функціонування певної методичної системи [5, с. 319, 232].

Т. Дмитренко та С. Копиловою було виділено критерії визначення педагогічних умов: відповідність мети, на реалізацію якої спрямовані умови; узгодженість із закономірностями та принципами педагогічного процесу; спрямованість на покращення освітнього процесу; розглядатися як один із компонентів досліджуваного феномена, без якого неможливе досягнення мети [13, с. 156].

Розглянемо сутність і мету реалізації визначених педагогічних умов. Реалізація педагогічної умови з формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх офіцерів СВ у інтерактивній взаємодії в напрямі усвідомлення важливості та необхідності педагогічної культури в службово-професійній діяльності зосереджується на усвідомленні майбутніми офіцерами СВ особистісної значущості педагогічної культури як професійної цінності у побудові оптимальних та ефективних взаємин з підлеглими та іншими військовослужбовцями.

В «Енциклопедії освіти» мотивація учіння розглядається як «складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення, і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань)», а мотивація праці – як «система детермінант, причин, стимулів, що спонукає людину до трудової діяльності» [2, с. 528]. Тому доречним є врахування різних мотивуючих чинників у контексті дослідження: усвідомлених потреб у формуванні педагогічної культури; власне навчальні мотиви; емоції, почуття, суб'єктивні переживання, які формуються в процесі активної участі у змодельованих інтерактивних ситуаціях квазіпрофесійної діяльності та інші. Мотиваційна сфера формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ базується на процесі аксіологізації.

В умовах участі курсантів у спеціально сконструйованих інтерактивних педагогічних ситуаціях професійного спрямування виникатиме зацікавленість і потреба майбутніх офіцерів СВ у розширенні знань, умінь, навичок і набуття відповідного досвіду педагогічної культури. Відтак майбутні офіцери СВ виявлятимуть прагнення в опануванні означеним видом діяльності як особистісно важливою характеристикою готовності до виконання професійних функцій, відбуватиметься розширення світогляду курсантів, підвищення пізнавальної та творчої активності на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Переконані, що використання оптимальних інтеракцій на заняттях з гуманітарних дисциплін сприяє створенню активного діалогічного середовища, що мотивує курсантів на вибудовування спільної діяльності учасників освітнього процесу. Так, участь майбутніх офіцерів СВ у ділових і педагогічних іграх, тренінгах, діалогах, полілогах,

розв'язуванні психолого-педагогічних завдань, що потребують розуміння сутності педагогічної культури і презентації її оптимальних зразків, дає змогу курсантам виявити спрямованість за домінуючою мотивацією в діяльності та поведінці:

- на взаємодію, коли певні дії курсантів зумовлюються інтересом до участі у спільній навчально-пізнавальній діяльності, потребою в комунікації;
- на завдання, що відображає професійне спрямування у вивченні гуманітарних дисциплін і перевагу мотивів, які породжуються діяльністю;
- на себе, що характеризується переважанням мотивів досягнення відмінних оцінок з гуманітарних дисциплін, прагненням підтвердити особисту першість.

Таким чином, щоб реалізувати першу педагогічну умову і сформуванню високий рівень мотиваційно-аксіологічного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ, необхідно створювати таке навчальне середовище, у якому курсанти матимуть змогу виявити вмотивованість і реалізувати своє ціннісне ставлення до проблеми формування педагогічної культури в інтерактивних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Водночас, реалізація першої педагогічної умови нерозривно пов'язана з професійною підготовкою майбутніх офіцерів СВ до роботи за фахом, де важливу роль відіграють відповідні знання. Дослідники зосереджують увагу на формуванні різних видів компетентності майбутніх офіцерів: фахової [4; 11], військово-спеціальної [8], професійної [9], педагогічної [10], професійно-комунікативної [6], що передбачає в контексті нашого дослідження реалізацію другої педагогічної умови з розширення когнітивно-світоглядного компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів у вивченні гуманітарних дисциплін з використанням інтерактивних технологій. Реалізація другої педагогічної умови ґрунтується на поєднанні психолого-педагогічних знань сутності педагогічної культури, її основних ознак і характеристик, що свідчить про сформованість психолого-педагогічної компетентності.

Майбутні офіцери СВ покликані виявляти високий рівень культурно-педагогічного світогляду. Враховувалося тлумачення світогляду [2, с. 806], який відображає систему поглядів на такі складники: об'єктивний світ; «ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе; світосприйняття курсантів; сформованість психолого-педагогічної компетентності (грамотність, мислєдіяльність, смислотворчість) та комунікативної компетентності (культура педагогічного спілкування), основ педагогічної майстерності.

Сформованість необхідних знань ще не свідчить про вияв педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ. Необхідно сформуванню у курсантів

уміння переносити ці знання в нові умови службової діяльності, адже цінності педагогічної культури засвоюються і створюються особистістю у процесі діяльності, що підтверджується нерозривним зв'язком культури і діяльності та інтегрує спрямованість реалізації всіх визначених педагогічних умов в контексті дослідження.

Таким чином, актуалітетами дослідження виступає реалізація третьої педагогічної умови – формування практичних умінь і навичок оптимальної взаємодії у військовому колективі на рівні вияву педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ у змодельованих інтерактивних ситуаціях у нерозривному зв'язку з іншими педагогічними умовами, що дає змогу зорієнтувати курсантів на професійно-прикладну спрямованість вивчення гуманітарних дисциплін у ВВНЗ і формування педагогічної культури та формування діяльнісно-поведінкового компонента ПК.

Актуалізується використання інтерактивних технологій, що спрямовується на формування таких професійних якостей майбутніх офіцерів СВ, які свідчать про сформованість діяльнісно-поведінкового компонента педагогічної культури: активізація аналітичної мислєдіяльності майбутніх офіцерів СВ; активізація пізнавальної діяльності курсантів у напрямі розширення знань стосовно сутності педагогічної культури, педагогічної майстерності; стимулювання курсантів до демонстрації творчого підходу й виявлення творчої ініціативи у процесі вирішення змодельованих психолого-педагогічних ситуативних завдань; набуття курсантами професійно адаптованого досвіду адекватної інтерпретації міжособистісних відносин особового складу для здійснення ефективної військово-управлінської та навчально-виховної діяльності у військовому колективі на рівні вияву педагогічної культури;

Таким чином, кожен складник навчально-пізнавальної діяльності у вивченні гуманітарних дисциплін майбутніх офіцерів СВ стає важливою ознакою сформованості педагогічної культури.

Узагальнення сутності і спрямованості педагогічних умов, реалізація яких передбачає формування мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-світоглядного та діяльнісно-поведінкового компонентів педагогічної культури, підкреслює особистісний сенс формування означеного феномену для майбутніх офіцерів СВ. Відтак актуалізується проблема створення оптимального інтерактивного освітнього середовища для апробації курсантами сформованого рівня педагогічної культури з метою визначення шляхів педагогічного самовдосконалення майбутніх офіцерів СВ, що відображає сутність четвертої педагогічної умови, реалізація якої спрямовується на формування особистісно-розвивального компонента ПК.

Підкреслимо інтегративний характер комплексної реалізації та взаємовпливу всіх визначених педагогічних умов, що відображається у таких результатах впровадження четвертої педагогічної умови і сформованості особистісно-розвивального компонента педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ:

– усвідомлення внутрішньої потреби в професійному саморозвитку в напрямі формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ;

– готовність курсантів до обґрунтованого цілепокладання і ціннісного усвідомлення значущості формування педагогічної культури;

– вміння курсантів самостійно розширювати знання і професійно-педагогічний світогляд майбутнього офіцера СВ для розвитку гнучкого і багатогранного мислення, збагачення власного багажу фахових і психолого-педагогічних знань і вмінь та набуття практичного досвіду організації доцільної міжособистісної взаємодії у військовому колективі;

– розвиток саморефлексії, що спрямовує, мотивує, спонукає майбутніх офіцерів СВ розширювати когнітивно-світоглядний компонент педагогічної культури, доповнювати і корегувати результати формування діяльнісно-поведінкового компонента.

Висновки і пропозиції. Визначені педагогічні умови органічно пов'язані з іншими процесами гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів СВ: методологічними підходами, принципами та закономірностями формування у курсантів ВВНЗ педагогічної культури, засобами інтерактивних технологій, структурою педагогічної культури і результатами її формування. Такий взаємопов'язаний комплекс складників потребує моделювання відповідного процесу, що актуалізує розробку структурно-функціональної моделі формування педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Список використаної літератури:

1. Дмитренко Т. О. Місце педагогічних умов у системі наукового знання. Харків : Народна укр. акад., 2015. С. 164.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2005. 254 с.
4. Маслій О. М. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 174 с.
5. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів

- спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 652 с.
6. Поліщук І. С. Можливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. *International Scientific and Practical Conference «World science»*. 2015. № 3 (3), 2015. Р. 45–49.
 7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
 8. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.
 9. Хрупало М. М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 332 с.
 10. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 223 с.
 11. Шевченко А. В. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 20 с.
-

Sevruk V. Pedagogical conditions for the formation of the pedagogical culture of future officers of the Ground Forces

The article analyzes the concept of «pedagogical condition» and substantiates the pedagogical conditions for the training of future officers of the Ground Forces in the process of studying humanitarian disciplines. The criteria for determining pedagogical conditions are highlighted. The essence and purpose of the implementation of the specified pedagogical conditions have been considered. The implementation of the pedagogical condition for the formation of the motivational and value sphere of future officers in interactive interaction in the direction of awareness of the importance and necessity of pedagogical culture in official and professional activities focuses on the awareness of future officers of the personal significance of pedagogical culture.

The article analyzes the concept of «pedagogical condition» and substantiates the pedagogical conditions for the training of future officers of the Ground Forces in the process of studying humanitarian disciplines. The criteria for determining pedagogical conditions are highlighted. The essence and purpose of the implementation of the specified pedagogical conditions have been considered. The implementation of the pedagogical condition for the formation of the motivational and value sphere of future officers in interactive interaction in the direction of awareness of the importance and necessity of pedagogical culture in official and professional activities focuses on the awareness of future officers of the personal significance of pedagogical culture.

The article analyzes the concept of «pedagogical condition» and substantiates the pedagogical conditions for the training of future officers of the Ground Forces in the process of studying humanitarian disciplines. The criteria for determining pedagogical conditions are highlighted. The essence and purpose of the implementation of the specified pedagogical conditions have been considered. The implementation of the pedagogical condition for the formation of the motivational and value sphere of future officers in interactive interaction in the direction of awareness of the importance and necessity of pedagogical culture in official and professional activities focuses on the awareness of future officers of the personal significance of pedagogical culture. The problem of creating an optimal interactive educational environment for approbation of the level of pedagogical culture formed by cadets is updated. The integrative nature of implementation and mutual influence of all defined pedagogical conditions is important.

Key words: a future officer, pedagogical culture, military education, pedagogical conditions.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.24>

С. В. Сиваш

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

Г. В. Чорна

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Статтю присвячено узагальненню теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у полікультурному просторі та окреслено специфіку полікультурного виховання, ряду передумов, особливостей форм та методів, які використовуватимуться у цьому процесі.

Визначено, що гармонійне співіснування кожної особистості в полікультурному соціумі можливе за певних умов: толерантного ставлення один до одного, розвитку умінь та навичок продуктивної взаємодії з представниками інших національностей та культур, виховання громадян у системі загальнолюдський цінностей, де першочерговим є опанування власної історії та культури. Успішність реалізації виховних завдань щодо полікультурного виховання дошкільників насамперед залежить від рівня полікультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, тому особлива роль відведена саме фахівцям з дошкільної освіти, які займаються процесом формування світогляду дітей дошкільного віку і є помічниками у перших кроках полікультурного спілкування та взаємодії.

Наголошується на тому, що основними напрямками полікультурної підготовки майбутніх вихователів є: формування національної ідентичності; виховання у дусі світу, інтернаціональне виховання; розвиток і виховання міжнаціональної толерантності, національної свідомості; виховання культури спілкування та міжнаціональної взаємодії; формування і розвиток полікультурної компетентності; розвиток умінь та навичок педагогічної практики в галузі полікультурної освіти; формування та розвиток особистісних альтруїстичних якостей.

Автором обґрунтовано: специфіку методів полікультурного виховання, які визначаються діалогічним характером розвитку, функціонування культури, рівнем певних знань про полікультурне середовище, рівнем етнокультурної обізнаності студентів, емоційною культурою спілкування та культурою поведінки. Отже, доцільно використовувати такі методи навчання і виховання, як діалоги, дискусії, проєктувальна діяльність, моделювання ситуацій, рольові ігри, методи рефлексії тощо. Ефективність системи полікультурного виховання залежить від цілеспрямованості та цілісності, самоактуалізації та активізації особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як суб'єкта виховання. Роль викладача розкривається у допомозі усвідомлення студентами існування у світі безлічі цінностей певних народів, які є наслідком традицій і здобутком та результатом досвіду культурно-історичної еволюції.

Ключові слова: майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти, діти дошкільного віку, полікультурне виховання.

Постановка проблеми. Невід'ємною та характерною рисою сучасного суспільства є інтеграція світової спільноти, тенденція до співпраці, мирного співіснування, взаємного примноження багатств, виховання підростаючих поколінь у дусі миру, гуманізму та демократії, шанування прав людини, традицій інших національностей та культурних цінностей, які визначають життя кожної людини, кожного народу, кожної держави. Саме тому одним з основних принципів Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI ст., у державних стандартах базової і повної шкільної

освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти є полікультурність освіти та виховання.

Наразі для України питання національної свідомості та ідентичності, взаємин етносів, що переважають чи поступаються за чисельністю на тій чи іншій території, статусу рідної мови є доле-носними. Постають глобальними такі питання як демократизація та централізація в державі, а також питання стабільності у суспільстві.

Певний науковий інтерес до проблеми полікультурного виховання викликаний системою взаємовідносин, які встановлюються між людьми

різних культур та національностей. Варто зазначити, що провідну роль в оновленні системи освіти беруть на себе заклади вищої освіти, оскільки саме тут відбувається формування педагогічного мислення, формування професіоналізму майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, закладаються теоретичні, методичні, змістові засади освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще у програмі «Панпедія» видатний педагог, науковець, філософ Я. Каменський вказував на важливість формування вміння комунікувати з іншими на засадах доброзичливості, дружби та миру, наголошував на необхідності підготовки дітей до життя в багатонаціональному суспільстві.

Питання полікультурного виховання розглядали в контексті різних наукових галузей: у культурологічному та філософському аспектах деякі питання проблеми полікультурного виховання торкалися відомі філософи (Арістотель, Платон, Сократ), педагоги, письменники та науковці (Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, К. Ушинський та ін.); у теорії педагогіки полікультурне виховання розглядалося поряд з такими напрямками, як інтернаціональне, патріотичне та культурою міжнародних відносин (І. Бех, З. Гасанов, О. Джурицький, М. Красовицький, М. Терентій та ін.); в етнопедагогіці – у наукових роботах Л. Волик, Н. Ганнусенко, Л. Пуховської; історико-педагогічний аспект (Н. Побірченко, О. Сухомлинська, В. Федяєва); в галузі дошкільної освіти (М. Богомолова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбчук, Л. Зданевич, Н. Котій, К. Крутій, Т. Патик, Н. Самсонюк, Е. Суслова, О. Франко) [3; 6; 7; 9].

Також питання полікультурності в освіті розкривають у своїй праці як вітчизняні (Т. Варенко, Я. Гулецька, О. Гукаленко, О. Грива, О. Давидов, П. Кендзьор, Е. Кейкова, М. Князева, В. Кузьменко, О. Латишева, К. Романюк, А. Суценок, Ю. Тодерцева та ін.), так і зарубіжні вчені (Д. Бенкс, Дж. Гартлі, Ж. Гей, Л. Дерман-Спарк, М. Кренстон, С. Ніето, П. Ніколсон, Ф. Уордл, П. Фрере та ін.).

Метою статті є висвітлення теоретичних основ формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до полікультурного виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття полікультурного виховання набуло широкого розвитку у світовій педагогіці у 1960-х роках і характеризувало співіснування декількох культур, серед яких не було домінуючої. Нам близька думка О. Фунтікової та К. Крутій про те, що «полікультурне виховання (грец. *polys* – численний, лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – це зміст,

система цілей, методів, засобів (праця, навчання, гра, спілкування), які впливають на обізнаність підростаючого покоління, на розуміння процесів інтеграції, асиміляції й ідентифікації та їхніх співвідношень, урахування національних й етнічних особливостей людей, які оточують, уміння взаємодіяти на основі міжнародних і міжетнічних відмінностей, формування почуттів солідарності, взаєморозуміння. Виховання інтернаціональне розглядається як складова полікультурного виховання» [8]. Полікультурне виховання базується на декількох принципах: принцип діалогу та взаємодії культур; принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей [13].

Гармонійне співіснування кожної особистості в полікультурному соціумі можливе за певних умов: толерантного ставлення один до одного, розвитку умінь та навичок продуктивної взаємодії з представниками інших національностей та культур, виховання громадян у системі загальнолюдський цінностей, де першочерговим є опанування власної історії та культури. Успішність реалізації виховних завдань щодо полікультурного виховання дошкільників насамперед залежить від рівня полікультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, тому особлива роль відведена саме фахівцям з дошкільної освіти, які займаються процесом формування світогляду дітей дошкільного віку і є помічниками у перших кроках полікультурного спілкування та взаємодії. Саме в цій площині професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до полікультурного виховання дітей дошкільного віку набуває особливого значення, враховуючи умови сучасного соціального культурного розмаїття.

Методологічною базою для підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі є сукупність деяких наукових підходів, а саме: культурологічного, особистісно орієнтованого, гуманістичного, компетентнісного, синергетичного, системного, акмеологічного, андрогогічного, аксіологічного.

Поняття «формування» та «підготовка» розуміємо як певну систему заходів, які сприяють становленню певних властивостей і якостей особистості. Формування полікультурної особистості педагога у закладі вищої освіти – це організація освітнього процесу, який ґрунтується на специфічному змісті освіти, використанні певних технологій і направлений на набуття майбутніми вихователями знань, умінь і навичок полікультурної освіти.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі є цілеспрямованим освітнім процесом, який направлений на створення умов формування полікультурної ком-

петентності майбутніх вихователів, враховуючи його самовиховання та саморозвиток. Плануючи зміст і підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності та полікультурного виховання дошкільників важливо звернути особливу увагу на індивідуальні особливості студентів та на соціокультурну специфіку середовища, в якому перебувають майбутні педагоги.

Зазначимо основні напрями полікультурної підготовки майбутніх вихователів, опираючись на численні результати теоретичних досліджень: формування національної ідентичності; виховання у дусі світу, інтернаціональне виховання; розвиток і виховання міжнаціональної толерантності, національної свідомості; виховання культури спілкування та міжнаціональної взаємодії; формування і розвиток полікультурної компетентності; розвиток умінь та навичок педагогічної практики в галузі полікультурної освіти; формування та розвиток особистісних альтруїстичних якостей [1; 4; 5; 10].

Забезпечення культурологічної спрямованості гуманітарної освіти є одним з ефективних способів організації підготовки майбутніх педагогів до полікультурного виховання дошкільників. Деякі теоретики полікультурної освіти, які наголошували на значенні мов у міжкультурному спілкуванні (З. Гасанов, В. Зслуженюк, С. Кабаканов, В. Міттер, К. Утеєва, Е. Хроміц) зазначають про важливість двомовної (білінгвальної) освіти і як наслідок – опанування студентами рідної та домінуючої мови.

Успішність підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до полікультурного виховання дошкільників можливе за умови удосконалення системи освіти, запровадження нових педагогічних технологій, створення програм та підручників на основі врахування головних аспектів полікультурної освіти, уведення дисциплін народознавчої спрямованості, збагачення навчальних предметів етнічним змістом, створення ефективних умов для здійснення багатомовного чи двомовного навчання, міждисциплінарне інтегрування навчальних дисциплін, розробка дисциплін за вибором полікультурного спрямування.

У контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі толерантність є головним ціннісним орієнтиром, адже «полікультурне середовище є об'єктивним тлом для прояву толерантності кожної особистості, незалежно від того, до якої національної культури вона належить і яку роль виконує в системі соціальних відносин» [2].

Дослідницею Е. Бахіч було встановлено, що готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до полікультурного виховання дітей дошкільного віку на засадах толерантності

залежить від наявності у студентів певних теоретичних знань щодо цілей, засобів, а, найголовніше, сутності виховання дітей у полікультурному просторі, а також практичних умінь та досвіду у вирішенні розвивальних та виховних завдань полікультурної освіти, особистого досвіду толерантної взаємодії. А також важливими є врахування конкретної вікової групи дітей, певного закладу дошкільної освіти, процес співпраці та діалогу з представниками інших культур та національностей [1].

Специфіка методів полікультурного виховання має свої особливості і визначається діалогічним характером розвитку, функціонування культури, рівнем певних знань про полікультурне середовище, рівнем етнокультурної обізнаності студентів, емоційною культурою спілкування та культурою поведінки. Отже, доцільно використовувати такі методи навчання і виховання, як діалоги, дискусії, проєктувальна діяльність, моделювання ситуацій, рольові ігри, методи рефлексії тощо. Ефективність системи полікультурного виховання залежить від цілеспрямованості та цілісності, самоактуалізації та активізації особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як суб'єкта виховання. Роль викладача розкривається у допомозі усвідомлення студентами існування у світі безлічі цінностей певних народів, які є наслідком традицій і здобутком та результатом досвіду культурно-історичної еволюції.

Спираючись на засади державної політики у сфері вищої освіти, базисом якої є сталий розвиток суспільства, де важливим постає підготовка конкурентоспроможного спеціаліста зі сформованими на високу рівні спеціальними та загальними фаховими компетентностями, здатного займатися самовдосконаленням та саморозвитком впродовж життя.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі вважаємо варто здійснювати на основі наступних положень: надання більшої уваги принципу педагогічного партнерства та людиноцентризму, що базується на співпраці та взаємодопомозі усіх учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти; здійснення освітній процес на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів; забезпечення формування в студентів сукупності як універсальних, так і фахових компетентностей; набуття майбутніми вихователями досвіду формування компетентностей у дошкільників; запровадження контекстного навчання, освіти в умовах квазіпрофесійної діяльності, посилення практичного складника професійної освіти; опанування майбутніми фахівцями досвіду використання інноваційних технологій, форм, методів та прийомів навчання, розвитку та виховання дітей

дошкільного віку; набуття студентами необхідної компетентності для роботи та спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами; набуття майбутніми вихователями практичного досвіду дослідницької діяльності; формування управлінської культури, управлінської компетентності з метою ефективності освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [12].

Висновки і пропозиції. Отже, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності у полікультурному просторі є важливою та актуальною проблемою, яка потребує подальшого вивчення, адже в у мовах поліетнічного суспільства полікультурне виховання є невід'ємною складовою особистості. Полікультурне виховання знижує певну напругу, яка виникає у суспільстві, розширює полікультурний простір і пов'язані з цим можливості, а також формує індивіда та створює умови для повноцінного розвитку особистості.

У даному дослідженні було здійснено спробу узагальнення теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у полікультурному просторі та окреслено специфіку полікультурного виховання, ряду передумов, особливостей форм та методів, які використовуватимуться у цьому процесі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш глибокому аналізі особливостей підготовки майбутніх вихователів до полікультурного виховання дошкільників з метою вдосконалення методів полікультурного виховання, а також розробку та створення нових спецкурсів та програм для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Список використаної літератури:

1. Бахіча Е. Е. Виховання у майбутніх вихователів толерантності в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. Одеса, 2010. № 1. С. 65–69.
2. Бахіча Е. Е. Толерантність як якість професійного та особистого розвитку майбутніх вихователів у полікультурному середовищі Криму. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_5_2012/ped/Bah.htm (дата звернення: 24.06.2023)
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з докільям у дошкільному навчальному закладі. Київ, 2015. 408 с.
4. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005.
5. Волик Л. Полікультурний світогляд майбутнього вчителя – актуальна проблема сучасної професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 77–85.
6. Гончар Н. П. Особливості полікультурного виховання дітей дошкільного віку. URL: <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/getFile/29154> (дата звернення: 04.06.2023).
7. Горобчук Н., Патик Т., Франко О. Виховання дошкільників у полікультурному середовищі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 4. С. 50–61.
8. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ЛІПС, 2010. 324 с.
9. Зданевич Л. Наукові підходи до здійснення полікультурного виховання дітей в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. URL: <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/getFile/29128> (дата звернення: 04.06.2023).
10. Осьмак Т. Формування полікультурності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами декоративно-прикладного мистецтва народів світу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 254 с.
11. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів *Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції*. Херсон : ТОВ «Борисфен-про», 2018. 393 с.
12. Пономаренко Т. О. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до полікультурного виховання дошкільників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів, 2018. Випуск 38. С. 98–99.
13. Ханіна Л. В. Актуальність полікультурного виховання у вищій освіті. *Молодий вчений*. № 4.4(56.4). С. 42–45.
14. Якса Н. В. Технології полікультурного навчання і виховання сучасної молоді. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

Syvash S., Chorna G. Preparation of Future Preschool Teachers for Professional Activities in a multicultural space

The article is devoted to generalization of theoretical and methodological foundations of preparation of future educators for professional activity in multicultural space and the specifics of multicultural education, a number of prerequisites, features of forms and methods to be used in this process are outlined.

It is determined that harmonious coexistence of each person in a multicultural society is possible under certain conditions: tolerant attitude to each other, development of skills and abilities of productive interaction with representatives of other nationalities and cultures, education of citizens in the system of universal values, where the priority is to study their own history and culture. The success of the implementation of educational tasks for multicultural education of preschoolers primarily depends on the level of multicultural competence of teachers of preschool educational institutions, therefore a special role is assigned to specialists in preschool education who are engaged in the process of forming the worldview of children of preschool age and are assistants in the first steps of multicultural communication and interaction.

It is emphasized that the main directions of multicultural training of future educators are: formation of national identity; education in the spirit of the world, international education; development of international tolerance, national consciousness; education of culture of communication and international interaction; formation and development of multicultural competence; development of skills of pedagogical practice in the field of multicultural education; formation and development of personal altruistic qualities.

The author substantiated: the specifics of the methods of multicultural education, which are determined by the dialogical nature of development, functioning culture, level of certain knowledge about the multicultural space, the level of ethno-cultural awareness of students, the emotional culture of communication and the culture of behavior. Therefore, it is advisable to use such methods of training and education as dialogues, discussions, design activities, modeling situations, role-playing games, methods of reflection, etc. The effectiveness of the multicultural education system depends on purposefulness and integrity, self-actualization and activation of the personality of future preschool teachers as a subject of education. The role of the teacher is revealed in helping students realize the existence of many values of certain nations in the world, that are the result of traditions and the achievement and results of the experience of cultural and historical evolution.

Key words: *future teachers, primary school educational institutions, children of preschool age, multicultural education.*

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.88.25>**Н. В. Стучинська**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця**М. М. Матвієнко**аспірант кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

РОЛЬ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті проаналізовані можливості застосування вибіркового дисциплін для формування цифрової компетентності здобувачів вищої медичної освіти. Досліджено роль, місце і функції варіативної складової в системі вищої освіти згідно із Законом України «Про вищу освіту». Визначено взаємозв'язок між нормативною та варіативною складовою навчального плану освітньої програми медичних ЗВО. Акцентовано увагу на професійно орієнтованій тематичній зумовленості наповнення вибіркового дисциплін відповідно до нормативної бази тієї галузі, в якій майбутні фахівці працюватимуть, здобувши освіту у ЗВО. З'ясовано важливість набуття майбутніми лікарями цифрової компетентності у контексті впровадження інформаційних технологій у галузі охорони здоров'я. Проаналізовано результати соціологічних досліджень з метою ефективнішого прогнозування вибіркового курсів для подальшого вдосконалення цифрової грамотності здобувачів медичних ЗВО. В дослідженні взяло участь 147 студентів третього курсу медичного факультету НМУ ім. О.О. Богомольця, що складає 65% від загальної кількості (226 здобувачів). Такий обсяг вибірки та рандомний підхід до її формування дають підстави результати опитування вважати репрезентативними і валідними. Досліджено три групи навичок, що мають різний ступінь інтегрованості в майбутню професійну діяльність: навички загального характеру, які потрібні для щоденної ефективної професійної діяльності та спілкування (пошук та оцінювання інформації, інструменти Office, соціальні медіа, навички роботи в Excel, Word, Power Point, робота з платформами Google Meet та Zoom тощо); професійно орієнтовані навички загального характеру (робота в медичних інформаційних системах, системі DICOM – Digital Imaging and Communications in Medicine, електронній системі охорони здоров'я e-Health, організація заходів з цифрової безпеки, робота з опитувальниками в Google, захист персональних даних); специфічні, що визначаються майбутньою спеціалізацією (робота з цифровою діагностичною апаратурою, цифрові технології в окремих спеціалізаціях, телекомунікації в медицині, технології тривимірної візуалізації та ін.).

Переважає кількість респондентів (майже 90%) вважає, що має достатній рівень сформованості навичок, які віднесені нами до першої групи (навичок загального характеру). Найбільшу зацікавленість у студентів викликають навички, що мають безпосередній стосунок до професійної діяльності (третья група навичок) і саме таких навичок бажає набутти понад 97,2% респондентів.

З метою вивчення рівня сформованості цифрової компетентності проведено аналіз результатів самооцінювання студентів. З'ясувалося, що лише 11,5% респондентів здатні створювати власний контент і застосовувати його у майбутній професії. 48,2% дали відповідь «здається, що готові (але є застереження, що на момент завершення навчання набуті знання можуть стати застарілими)»; 40,3% – «частково готові». Практично всі учасники виявили бажання до появи нових курсів, пов'язаних із розумінням технологічних аспектів функціонування систем з базами даних та цифровими додатками, понад 96% хотіли б мати вибірково навчальні дисципліни, орієнтовані саме на цифрові технології для діагностики, планування та лікування з урахуванням специфіки бажаної для них спеціалізації (офтальмологія, променева діагностика і терапія, дерматологія тощо).

Обґрунтовано доцільність розроблення та запровадження вибіркового курсів «Цифрові технології у медицині та фармації», «Кібербезпека в медицині», «Телемедицина», вивчення яких поглиблюватиме і удосконалюватиме визначені у галузевих стандартах загальні й фахові компетентності, отримані здобувачами при опануванні дисциплін основного циклу, і водночас забезпечуватиме особистісний розвиток, сприяючи формуванню власної освітньої траєкторії та набуттю специфічних знань, що відповідають потребам ринку праці.

Ключові слова: вибіркові дисципліни, компетентність, цифрові технології, освітнє середовище, медична освіта, фахова компетентність, інформаційні технології, нормативні дисципліни, варіативна складова.

Обґрунтування актуальності проблеми.

Галузь охорони здоров'я функціонує в умовах тотальної цифрової трансформації сучасного суспільства, яка є глобалізаційним трендом і докорінно змінює всі сфери людського життя, оптимізує бізнес, побут, адміністративні процеси. Пандемія COVID-19 та військові дії на території нашої країни істотно вплинули на темпи цифрової трансформації нашого суспільства і системи охорони здоров'я освіти зокрема. Технології та цифрові послуги стали ключовими для збереження вітчизняної системи освіти, окремих галузей економіки та інших інституцій. Наразі українське суспільство пришвидшеними темпами інтегрується в європейську спільноту, приймаючи стратегічні пріоритети ЄС, європейські цінності та принципи, що визначають «європейський шлях» для цифрового десятиліття: підхід, орієнтований на людину, цифрове залучення, цифровий суверенітет, довіру та етичне використання інноваційних технологій. В Комюніке Європейської комісії з питань діджиталізації зазначається, що «шлях цифрової трансформації тепер відбуватиметься з ще більшим прискоренням та з розширеним масштабом:

- від ІТ до цифрової трансформації;
- від цифрових навичок до цифрової культури;
- від технології як постачальника послуг до цифровізації та цифрової готовності» [15].

Цифрова трансформація вимагає посиленої уваги до якості підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в нових реаліях. Як зазначається в [16], така стратегія містить п'ять основних цілей: надати всім співробітникам повноважень і сформувати у них необхідні навички, заохочувати багатофункціональні команди до співпраці для сприяння цифровій культурі, що підтримується гнучким та доступним цифровим робочим місцем; створити стимули для цифрової трансформації; відстежувати та сприяти інноваціям, створюючи цифровий ландшафт, який має бути інклюзивним, стійким, оптимізованим; забезпечити безперебійне цифрове середовище, зелену, безпечну та стійку інфраструктуру як основу для роботи.

Ці цілі вказують і на напрямки трансформації освіти, яка має стати більш наближеною до інклюзивної, гнучкою, відкритою та надійною. Цілком очевидно, що пошук нових шляхів і можливостей лежить через цифрові технології та модернізаційні зміни, однак наразі немає вичерпної відповіді, які саме важелі і яким чином варто задіяти для розв'язання актуальної проблеми. Одним зі шляхів підвищення рівня цифрової компетентності здобувачів освіти у галузі охорони здоров'я можуть стати вибіркові дисципліни. У статті 62 Закону України «Про вищу освіту» як одне з основних прав здобувачів ЗВО визначено їхнє право на самостійний вибір навчальних дисциплін у межах відповідної освітньої програми. Такі дисципліни мають скла-

дати щонайменше 25% від загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для відповідного рівня освіти [5]. Реалізація цієї статті сприяла перегляду вищими медичними закладами освіти навчальних планів та положень, які регламентують забезпечення варіативної складової навчального процесу. Існує низка теоретичних та методичних питань, відповідь на які перебуває в площині такої актуальної проблеми сьогодення, як створення нових можливостей для вдосконалення якості професійної підготовки, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та особистісного розвитку здобувачів вищої медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Цифрові компетентності було включено в рекомендації, оприлюднені Європейською Комісією «Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз» [17]. У цьому документі цифрова компетентність розглядається як трансверсальна, що сприяє досягненню компетентностей з інших сфер життя, таких як мова, математика, уміння навчатись, культура тощо. Запропоновані Європейською Комісією рекомендації щодо набуття громадянами цифрової компетентності витлумачуються як такі, що належать до основних навичок людини ХХІ століття і мають забезпечити її активну участь у житті суспільства та його економічному розвитку [17]. Цілком слушною є думка, що проблему формування та розвитку навичок володіння цифровими технологіями серед медичних працівників «слід розглядати у контексті компетентнісного підходу у навчанні» [2], застосовуючи вибіркові дисципліни як «засіб модернізації фахової підготовки випускника ЗВО в цілому» [13].

Обов'язковість набуття цифрових компетентностей у вітчизняній освіті відображається у державній політиці, про що свідчать, зокрема, Закони України «Про національну програму інформатизації», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», «Цифрова адженда України – 2020» тощо. Законом України «Про освіту» цифрову компетентність також визнано як одну з ключових, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [4]. Дослідження щодо використання цифрових технологій майбутніми фахівцями у більшості випадків розглядається в контексті вищої освіти загалом [1, 3, 7, 12]. Такий підхід зрозумілий, оскільки впливом інформаційних технологій значною мірою і був спричинений перегляд стандартів та переосмислення завдань усієї галузі. Стосовно впровадження цифрових технологій в систему медичної освіти, насамперед варто відзначити дослідження українських вчених Булах І.Є. [2], Вороненка Ю.В., Мінцера О.П. [8], Стучинської Н.В. [11], які, в контексті аналізу інформаційних технологій як засобу інтеграції фундаментальної та фахової підготовки запропонували систему вимог для

становлення медичної інформатики як специфічної наукової галузі, зважаючи на освітні стандарти Європейського союзу.

Аналізуючи процеси цифровізації у галузі охорони здоров'я, дослідники Brunner, M., McGregor, D. та ін. класифікують очікувані від випускників медичних вишів компетентності за такими чотирма напрямками [19]:

- цифрові технології, системи і політики у сфері охорони здоров'я;
- клінічна практика та програми, що сприяють інтеграції цифрової охорони здоров'я в клінічну практику;
- аналіз даних та створення знань;
- впровадження нових технологій та кодування.

Науковці, які вивчають питання цифрової підготовки здобувачів вищої медичної освіти [3, 7, 9, 11], одноставні в тому, що це надзвичайно важлива й багатоаспектна проблема, яка потребує свого подальшого дослідження. Відзначаючи, що дисципліна «Медична інформатика» відіграє ключову роль у процесі формування цифрової компетентності фахівців-медиків (Січкоріз О.Є., Лотоцька Л.Б., Колач Т.С. [12]), автори водночас наголошують на тому, що «частка медичної інформатики в навчальних програмах медичних університетів України є досить незначною» (П.В. Микитенко, В.В.Лапінський [9]). Схожою є ситуація і в інших країнах [20].

Мета дослідження – проаналізувати можливість використання варіативної складової у формуванні цифрової компетентності здобувачів медичних ЗВО як одного із важливих чинників формування професійної компетентності майбутніх лікарів.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення та аналіз інформаційних джерел; класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації щодо можливостей застосування цифрових технологій у професійній діяльності лікарів та в умовах цифровізації освіти, моделювання процесу навчання вибіркового дисциплін; **емпіричні:** анкетування, тестування, спостереження за навчальним процесом, робота у фокус-групах, оцінювання одержаних результатів та обґрунтування висновків; **статистичні методи опрацювання результатів дослідження.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова компетентність є однією з невід'ємних складових професійної компетентності сучасного лікаря, оскільки її сформованість є ключовою для забезпечення рівного доступу до кваліфікованої медичної допомоги, профілактики, діагностики та моніторингу стану здоров'я населення. Цифрова індустрія розвивається бурхливо і динамічно, повсякчас відкриваючи нові можливості і породжуючи нові виклики, до

яких здобувачі медичних ЗВО мають бути готовими. Ця проблема є багатогранною і потребує системних комплексних досліджень. Одним із аспектів є активізація ролі варіативної складової як засобу формування цифрової компетентності у здобувачів медичних ЗВО.

Визначаючи роль, місце, структуру та зміст навчальних дисциплін, орієнтованих на формування цифрової компетентності майбутніх лікарів, варто насамперед встановити базові потреби та пріоритетні тренди розвитку вітчизняної системи охорони здоров'я.

Використання цифрових технологій у системі охорони здоров'я з кожним роком набуває все більшої ваги як у сфері рутинних, так й інноваційних форм практичної професійної діяльності. Наразі сформувався термін «цифрове здоров'я», який походить від eHealth і трактується як «використання інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки здоров'я та пов'язаних зі здоров'ям сфер». Як складову (підмножину) eHealth розглядають мобільне здоров'я (mHealth), яке визначається як «використання мобільного бездротового зв'язку для здоров'я». Нещодавно було введено ще один термін «широка парасолька», що охоплює eHealth, а отже і mHealth, а також інноваційні сфери, що базуються на використанні передових технологій у царині «великих даних», геноміці та «штучному інтелекті». У травні 2018 року держави-члени ВООЗ продемонстрували одноставність у визнанні цінності цифрових технологій для галузі охорони здоров'я, одноставно підтримавши резолюцію Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я щодо цифрової трансформації системи охорони здоров'я.

Характерною особливістю сучасної медичної галузі, яку маємо враховувати при підготовці здобувачів вищої медичної освіти, є той факт, що, згідно з вимогами сучасного законодавства та відповідними нормами функціонування медичних закладів України, усі вони мають працювати в єдиному цифровому просторі – національній електронній системі охорони здоров'я (ЕСОЗ). Наразі електронна система охорони здоров'я eHealth – це масштабна ІТ-система в Україні, в якій зареєстровано близько 40 мільйонів українців, працюють понад 300 тисяч медичних та аптечних працівників та зроблено більше 900 мільйонів медичних записів. Цифрова трансформація галузі охорони здоров'я має також підтримуватися надійним управлінням, ІТ-безпекою та інформаційною безпекою, чіткими правилами кібербезпеки, які захищають цифрові активи від зростаючих кіберзагроз. Досягнення цієї місії вимагає не тільки оцифрування та автоматизації. Це вимагає вдосконалення цифрового забезпечення, оптимізації та автоматизації робочих процесів та використання цифрових технологій для підвищення продуктивності.

Якщо наявність цифрової компетентності у більшості сфер людської діяльності підвищує спроможність особистості у навчанні, спілкуванні та саморозвитку, то у медичній сфері на сьогодні вона є важливим складником компетентності професійної. Сучасний лікар у повсякденній клінічній практиці має застосовувати широкий спектр цифрових технологій: робота з медичними інформаційними системами, інструменти для профілактики захворювань і зміцнення здоров'я, інструменти Office, електронні медичні записи та інструменти дистанційного спостереження, електронні медичні картки, системи керування лікарськими записами та системи керування приладами медичного обладнання. Лікар потребує навичок збору та аналізу даних для підтримки прийняття рішень в медичній практиці. Важливою є здатність використовувати програми для обробки медичних даних, такі як Excel або SPSS. Компетентність у застосуванні цифрових технологій підвищує рівень володіння такими методами лікарської практики, які пов'язані з різними формами віртуальної реальності (телемедицина, роботизована хірургія, штучний інтелект та ін.) для підтримки прийняття рішень.

Знання правил кібербезпеки також пов'язане із компетентністю лікаря при використанні технологій в медичній практиці (їдеться насамперед про конфіденційність інформації про пацієнта та будь-якої іншої медичної інформації). Особливе місце в роботі сучасного лікаря-практика посідають цифрові технології діагностики й лікування. Власне кажучи, ера цифровізації розпочалася саме з медичної галузі з розробленого у 1971 році методу пошарового отримання зображення (комп'ютерної томографії). На сьогодні цифрові методики візуалізації розвиваються особливо швидко, надаючи можливість тривимірної реконструкції зображень з опрацюванням пулу сотень і тисяч покрокових знімків (КТ, УЗД, ПЕТ тощо).

Із метою вивчення стану сформованості цифрової компетентності, пошуку можливостей і пошуку її вдосконалення у процесі підготовки

здобувачів медичних ЗВО нами було проведено опитування студентів третього курсу другого медичного факультету НМУ ім. О.О. Богомольця, які вже вивчали як нормативні, так і варіативні навчальні дисципліни, що пов'язані з проблематикою нашого дослідження на першому-другому курсах, що передбачено ОПП «Медицина». В опитуванні взяло участь 147 респондентів, що складає 65% від загальної кількості (226 здобувачів). Такий обсяг вибірки та рандомний підхід до її формування дають підстави результати опитування вважати репрезентативними і валідними.

На запитання «Як ви оцінюєте свій рівень цифрової компетентності з огляду на готовність застосування цифрових технологій у своїй майбутній професійній діяльності?» ми отримали такі результати (рис. 1): 48,2% – здається, що готові (але є застереження, що на момент завершення навчання набуті знання можуть стати застарілими); 40,3% – частково готові і лише 11,5% виявилися здатними створювати власний контент і застосовувати його у майбутній професії. Позитивним є те, що ніхто із респондентів не обрав відповідь «Не готовий зовсім».

Нами було прийняте рішення провести уточнювальну дифереційовану діагностику різних складових цифрової компетентності.

Спираючись на класифікацію цифрових компетентностей, наведену в [21, 25], логічним видавалося розглядати всі 5 груп навичок, що охоплюють п'ять сфер людської діяльності і орієнтовані на інформаційну грамотність; комунікацію та співпрацю; створення цифрового контенту; засоби та стратегії безпеки; креативне використання цифрових інструментів для розв'язання проблем і творчості. Проте ми вирішили при опитуванні студентів розглядати групи навичок, що мають різний рівень інтегрованості в майбутню професійну діяльність:

– навички загального характеру, які потрібні для щоденної ефективної професійної діяльності та спілкування (пошук та оцінювання інформації, інструменти Office, соціальні медіа, навички роботи в Excel, Word, Power Point, робота з платформами Google Meet та Zoom тощо);

Як ви оцінюєте свій рівень цифрової компетентності?

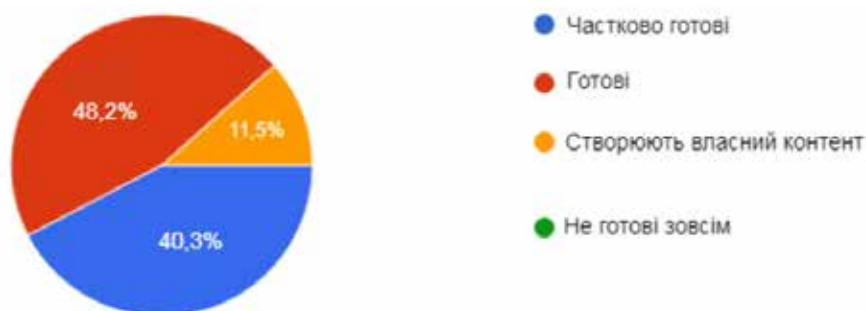


Рис. 1. Самооцінка здобувачами рівня власної цифрової компетентності з огляду на готовність застосовувати цифрові технології у майбутній професійній діяльності

– професійно орієнтовані навички загального характеру (робота в медичних інформаційних системах, системі DICOM – Digital Imaging and Communications in Medicine, електронній системі охорони здоров'я e-Health, організація заходів з цифрової безпеки, робота з опитувальниками в Google, захист персональних даних);

– специфічні, що визначаються майбутньою спеціалізацією (робота з цифровою діагностичною апаратурою, цифрові технології в окремих спеціалізаціях, телекомунікації в медицині, технології тривимірної візуалізації тощо).

Переважає кількість респондентів (майже 90%) вважає, що має достатній рівень сформованості навичок, які віднесені нами до першої групи (навичок загального характеру). Наскільки таке самооцінювання збігається з реальним рівнем цифрової компетентності, маємо намір уточнити в подальших дослідженнях шляхом проведення додаткового опитування і тестування у спосіб, близький до описаного в [22]. Найбільшу зацікавленість у студентів викликають навички, що мають безпосередній стосунок до професійної діяльності (третя група навичок) і саме таких навичок бажає набути понад 97,2% респондентів.

На запитання «Чи хотіли б ви мати більше вибіркового курсів для набуття навичок застосування цифрових технологій?» 92,3% відповіли «так» і 7,7% обрали варіант «можливо». Практично всі опитувані, що відповіли «так», виявили бажання до появи нових курсів, пов'язаних із розумінням технологічних аспектів функціонування систем з базами даних та цифровими додатками, понад 96% хотіли б мати вибіркові навчальні дисципліни, орієнтовані саме на цифрові технології для діагностики, планування та лікування з урахуванням специфіки бажаної для них спеціалізації (офтальмологія, променева діагностика і терапія, дерматологія тощо)

Якою ж є реальна ситуація і яким є поле для формування таких навичок? Цілком закономірно, що навчальні дисципліни чи курси цифрової охорони здоров'я впродовж декількох останніх десяти-

тиліть входять до навчальних планів медичних університетів України. Вони є освітньою складовою, яка дає можливість здобувачам ознайомитися із закономірностями та принципами інформаційних процесів у галузі охорони здоров'я, моделювання, прогнозування, управління тощо. У системі підготовки майбутнього лікаря в НМУ ім. О.О. Богомольця в ОПП «Медицина» даний компонент реалізується у навчальній дисципліні «Медична і біологічна фізика. Медична інформатика». Ця нормативна дисципліна відноситься до циклу природничо-наукової підготовки і має на меті використання математичних методів у біомедичних дослідженнях, формування та розвиток у майбутніх лікарів компетентності у галузі інформаційних технологій для забезпечення раціонального використання сучасного програмного забезпечення загального та спеціального призначення при обробленні медико-біологічних даних, розуміння закономірностей та принципів інформаційних процесів у системах різного рівня ієрархії у галузі охорони здоров'я, збереження, оброблення і передачі сигналів та зображень у медицині, проблемами прийняття рішень у медицині [14].

Оскільки на сьогодні курс «Медична інформатика» не є самостійною дисципліною, процес вивчення вибіркового дисциплін для формування цифрової компетентності майбутніх лікарів набуває особливої ваги. До варіативної складової, що безпосередньо пов'язана із підвищенням рівня цифрової компетентності здобувачів вищої освіти в НМУ ім. О.О. Богомольця на спеціальності «Медицина» наразі входять декілька вибіркового курсів (Таблиця 1). Кожен із таких курсів має 3 кредити, із яких 30 – це аудиторні години, а 60 – самостійна робота.

Нескладні математичні розрахунки показують, що вибіркові дисципліни, орієнтовані на формування цифрової компетентності, складають лише 4% від загальної кількості тих, що здобувачі мають можливість обрати як варіативну складову упродовж усього навчання в університеті.

Таблиця 1

Перелік вибірових дисциплін ОПП «Медицина», орієнтованих на формування цифрової компетентності

Загальна кількість вибірових дисциплін (ЗКВД)	Вибіркові дисципліни (ВД), що сприяють формування цифрової компетентності
1 курс – 17	ВД – 2 «Інформаційні технології та основи наукових досліджень» Біостатистика
2 курс – 16	ВД – 2 «Медичні інформаційні системи» «Електронна система охорони здоров'я»
3 курс – 16	–
4 курс – 17	–
5 курс – 14	–
6 курс – 14	–

Не може бути поза увагою мотиваційний аспект, яким керуються здобувачі освіти при виборі дисциплін варіативної складової. Проведене нами дослідження показало, що домінуючими мотивами є:

1. Поглиблення та розширення знань, пов'язаних з майбутнім фахом.

2. Розширення компетентностей, набутих на заняттях із дисциплін основного циклу.

3. Підвищення конкурентоспроможності, здатність у майбутньому стати більш привабливим кандидатом на ринку праці.

4. Розвиток особистісного потенціалу, що дає емоційне задоволення та сприяє формуванню сильних особистісних якостей, які можуть забезпечити конкурентні переваги (і тут цифрові технології та знання мов є в пріоритеті).

5. Намагання побудувати освітню траєкторію так, щоб максимально економно розпорядитися часом та ресурсами (студенти намагаються обрати ті дисципліни, в яких мінімальна кількість аудиторних занять, проєктів і легше всього отримати високу підсумкову оцінку).

Якщо ж зважити на те, що «Медична інформатика» не є самостійною дисципліною, а процес вивчення вибіркової дисципліни, орієнтованих на цифрову компетентність, завершується на другому курсі, то потреба у запровадженні нових курсів з медичної інформатики стає очевидною. Як уже зазначалося, велика кількість студентів вважає за потрібне вивчення вибіркової дисципліни, спрямованих на формування цифрової компетентності в кожній конкретній спеціалізації. З-поміж причин, які зумовлюють таку позицію, найочевиднішою є насамперед стрімке розширення арсеналу цифрових засобів, що використовуються у сучасній медицині. Цілком логічним є запровадження таких курсів в системі післядипломної освіти.

На додипломному рівні доцільним видається розроблення вибіркової дисципліни більш загального й ширшого профілю. Наприклад, навчальної дисципліни «Цифрові технології у медицині та фармації». Вивчення такої дисципліни поглиблюватиме і удосконалюватиме визначені у галузевих стандартах загальні й фахові компетентності, отримані здобувачами при вивченні дисциплін основного циклу. Водночас вибіркової дисципліни забезпечуватимуть особистісний розвиток, сприяючи формуванню власної освітньої траєкторії, даючи можливості набуття специфічних знань, що відповідають потребам ринку праці; будуть чинником гармонізації нормативно-регуляторного підґрунтя у контексті євроінтеграційних процесів; сприятимуть цілісності складових професійної компетентності упродовж підготовки магістрів в університетах.

Основними завданнями вивчення дисципліни є опанування знаннями, вміннями та навичками щодо:

- принципів роботи цифрових технологій, які використовуються у сучасній медицині та фармації та дають змогу проводити аналітичну, адміністративно-управлінську, експертно-консультативну, протиепідемічну та санітарно-просвітницьку діяльність;

- ролі та тенденцій розвитку цифрових технологій у сучасній системі охорони здоров'я;

- фізичних основ та принципів дії цифрових систем, що використовуються в сучасних методах діагностики та лікування;

- загальних принципів цифрових методів оцінювання параметрів біологічних систем, проведення моніторингу у системах охорони здоров'я, методів його моніторингу, аналізу та оцінювання чинників, що впливають на характерні для системи охорони здоров'я показники.

Наповнення вибіркової дисципліни має відповідати нормативній базі цієї галузі, в якій майбутні фахівці будуть працювати, здобувши освіту у ЗВО. Цілком логічним видається розроблення міждисциплінарних курсів, зміст і структура яких мають оперативно оновлюватися, відповідаючи викликам сьогодення, потребам роботодавців [20]. Такі дисципліни мають вивчатися на старших курсах, бути як тематично новими, так і такими, що поглиблюють та розширюють знання, отримані при вивченні нормативних дисциплін.

Так, зокрема, цікавим для учасників анкетування виявився курс **Кібербезпека в медицині** про захист медичних даних та інших важливих інформаційних ресурсів від кіберзагроз, розробку політики безпеки та аудит безпеки. 70% опитуваних учасників анкетування обрали б його як вибірковою дисципліну.

Неабияку цікавість викликав запропонований в опитуванні курс Телемедицина, зосереджений на використанні телекомунікаційних технологій для дистанційної медичної консультації та лікування. У програмі вивчення нормативної дисципліни на цю тему відведено всього 3.5 навчальних години, що вочевидь не може задовольняти потреби здобувача у засвоєнні такої актуальної і вкрай важливої проблеми, як технології доповненої та віртуальної реальності у медицині, знання яких, згідно з Наказом МОЗ України № 681 від 19.10.2015 р., є обов'язковим для сучасного лікаря. www.zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1400-15 [10]. Це також важливо і з огляду на зростання цифровізації медицини, використання додатків для здоров'я та телемедичних додатків. 87% респондентів готові обрати цей курс для вивчення як варіативну складову.

Отже, має бути створена система варіативних дисциплін, спрямованих на підвищення рівня цифрової компетентності здобувачів освіти медичних ЗВО, яка сформує у майбутніх лікарів:

– здатність ефективно використовувати системне та прикладне програмне забезпечення у галузі охорони здоров'я;

– самостійно опанувати програмні засоби загального та медичного призначення;

– взаємодіяти з іншими фахівцями та науковцями для обговорення питань та проведення дискусій в онлайн форматі;

– компетентність в онлайн комунікації з пацієнтами;

– навички застосування телекомунікаційних та симуляційних засобів у фаховій діяльності;

– вміння використовувати мобільні додатки та засоби цифрових освітніх технологій для опрацювання результатів досліджень;

– самостійно створювати цифровий контент, презентувати його та використовувати його у роботі.

Особливої уваги та зусиль потребує виявлення прогалин і встановлення базових складових цифрової компетентності для фахівців різних спеціальностей. Так, зокрема, у США розроблено безкоштовний вступний веб-курс з електронної системи здоров'я [23]. А для фахівців медичної освіти розроблено спеціальний інструмент, який уможливорює самооцінювання цифрової компетентності працівників сфери охорони здоров'я [24].

Висновки. Варіативна складова є одним із важливих чинників формування цифрової компетентності здобувачів вищої медичної освіти.

Залучення нових курсів за вибором може сприяти побудові цілісної концепції формування цифрової компетентності майбутніх лікарів. Застосування інформаційних технологій у медичній практиці здатне сприяти підвищенню ефективності та точності діагностики, якості надання медичних послуг та ефективного управлінню медичним закладом. У контексті формування цифрової компетентності здобувачів медичних ЗВО варіативна складова відіграє особливу роль, оскільки дозволяє не лише опанувати нову інформацію, а й поглибити знання з нормативного курсу. Запровадження нових вибіркових курсів у контексті освітньої складової з медичної інформатики зробить цифрову медичну освіту комплексною і системною, що покращить якість надання медичних послуг вже у найближчому майбутньому.

Список використаної літератури:

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. (1), 2020. С. 7–36.
2. Булах І.Є., Войтенко Л.П., Мруга М.Р. ін.; за ред. І.Є. Булах. *Медична інформатика в модулях: практикум*. К.: Медицина, 2012. 208 с.
3. Батюк Л.В. Формування цифрової компетентності майбутніх лікарів при вивченні освітнього ком-

поненту «Медична інформатика» / Л.В. Батюк, О. А. Жерновникова. *Наукові записки кафедри педагогіки / Міністерство освіти і науки України, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*. Харків, 2022. Випуск 50. С. 6–24.

4. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної ради (ВВР) – 2017, № 38-39, ст. 380). Документ 2145-VIII. – Редакція від 06.04.2022 р., <https://zakon.rada.gov.ua>
5. Закон України «Про вищу освіту». Стаття 62, пункт 15. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг». (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, № 36, ст. 275). Документ 851-IV. Редакція від 01.01.2022.
7. Іванькова Н.А. Формування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів як елемент їхньої професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 66. 2019. С. 83–90.
8. Мінцер О.П., Вороненко Ю.В., Бабінцева Л.Ю., Мохначов С.І. *Медична інформатика і кібернетика в охороні здоров'я та медицині. Медична інформатика та інженерія*. 2017. № 2. С. 37–103, 119.
9. П.В. Микитенко, В.В. Лапінський. Проектування міждисциплінарної інтеграції медичної інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 1–16.
10. Наказ МОЗ України № 681 від 19.10.2015 р. Про затвердження нормативних документів щодо застосування телемедицини у сфері охорони здоров'я. URL: www.zakon5.rada.gov.ua
11. Стучинська Н.В. Інформаційні технології як засіб інтеграції фундаментальної та фахової підготовки при вивченні фізико-математичних дисциплін. *Інформаційні технології у навчальному процесі. Наукові записки. Серія Педагогіка*. 2008. № 8. С. 45–51.
12. Січкорізі О.Є., Лотоцька Л.Б., Колач Т.С. *Медична інформатика як перспективна складова вищої медичної освіти. Медична освіта*. 2019. № 3. С. 91–95.
13. Солодухін С., Хорошун В. Формування варіативної компоненти в навчальних планах підготовки студентів в умовах реалізації закону про вищу освіту. *Матеріали міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Сучасний стан та перспективи розвитку освітнього простору: глобальний вимір»*. Запоріжжя, 2019.
14. Силабус навчальної дисципліни «Медична і біологічна фізика. Медична інформатика». ОПП «Медицина», магістерський рівень.

- Розробники: Стучинська Н.В.; Чалий К.О.; Чайка О.М.; Пащенко В.В.; Лукомський Д.В.; Зайцева О.В., Кривенко І.П., Любчик О.К.
15. Communication to the commission European Commission digital strategy Next generation digital Commission Brussels, 30.6.2022 C(2022) 4388 final. URL: <https://www.digiti.be>
 16. COM(2021) 118 final, 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade and Declaration on European digital rights and principles.
 17. WHO guideline: recommendations on digital interventions for health system strengthening. Executive summary. Geneva: World Health Organization; 2019. (WHO/RHR/19.8). Licence: CC BY-NC-SA 3.0 <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311977>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
 18. European Union. Digital Education Action Plan. 2020. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-theeu/digital-education-action-plan_en World Health Organization. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311977>
 19. Brunner M, McGregor D, Keep M, Janssen A, Spallek H, Quinn D, Jones A, Tseris E, Yeung W, Togher L, Solman A, Shaw T. An eHealth Capabilities Framework for Graduates and Health Professionals: Mixed-Methods Study. *J Med Internet Res*. 2018 May 15;20(5):e10229. doi: 10.2196/10229. PMID: 29764794; PMCID: PMC5974459.
 20. Nitsche J, Busse TS, Ehlers JP. Teaching Digital Medicine in a Virtual Classroom: Impacts on Student Mindset and Competencies. *Int J Environ Res Public Health*. 2023 Jan 22;20(3):2029. doi: 10.3390/ijerph20032029. PMID: 36767393; PMCID: PMC9915008.
 21. (22). The Digital Competence Framework. European Commission. [2023-07-20]. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digital-competence-framework_en
 22. Reixach E, Andrés E, Sallent Ribes J, Gea-Sánchez M, Àvila López A, Cruañas B, González Abad A, Faura R, Guitert M, Romeu T, Hernández-Encuentra E, Bravo-Ramirez S, Saigí-Rubió F. Measuring the Digital Skills of Catalan Health Care Professionals as a Key Step Toward a Strategic Training Plan: Digital Competence Test Validation Study. *J Med Internet Res*. 2022 Nov 30;24(11):e38347. doi: 10.2196/38347. PMID: 36449330; PMCID: PMC9752462.
 23. EU*US eHealth Work. [2023-07-16]. URL: <http://www.ehealthwork.eu/>
 24. Digital literacy of the wider workforce. *Health Education England*. 2018. Feb 12, [2023-07-16]. URL: <https://www.hee.nhs.uk/our-work/digital-literacy>
 25. Carretero S, R Vuorikari, Y Punie – 2017 DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use? EUR 28558 EN: available at 102760/38841

Stuchynska N., Matviienko M. The role of elective disciplines in forming the digital competence of future doctors

The article analyzes the possibilities of applying selective disciplines for the formation of digital competence of students of higher medical education. The role, place and functions of the variable component in the system of higher education in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education" were studied. The relationship between the normative and variable component of the curriculum of the educational program of medical higher education institutions is determined. Attention is focused on the professionally oriented thematic conditionality of the filling of selective disciplines in accordance with the regulatory framework of the field in which future specialists will work after obtaining an education at a higher education institution. The importance of the acquisition of digital competence by future doctors in the context of the introduction of information technologies in the field of health care is clarified. The results of sociological research were analyzed with the aim of more effective forecasting of selective courses for further improvement of digital literacy of medical higher education graduates. 147 students of the third year of the medical faculty of O.O. Bogomolets National Medical University took part in the study, which is 65% of the total number (226 applicants). This size of the sample and the random approach to its formation give reasons to consider the results of the survey representative and valid. Three groups of skills with different degrees of integration into future professional activity were studied: general skills that are required for daily effective professional activity and communication (searching and evaluating information, Office tools, social media, skills for working in Excel, Word, Power Point, work with Google Meet and Zoom platforms, etc.); professionally oriented skills of a general nature (work in medical information systems, the DICOM system - Digital Imaging and Communications in Medicine, the electronic healthcare system e-Health, organization of digital security measures, work with questionnaires in Google, protection of personal data); specific, determined by the future specialization (work with digital diagnostic equipment, digital technologies in certain specializations, telecommunications in medicine, three-dimensional visualization technologies, etc.).

The overwhelming number of respondents (almost 90%) believe that they have a sufficient level of skills development, which we classify in the first group (general skills). Students are most interested in skills that are directly related to professional activity (the third group of skills), and it is these skills that more than 97.2% of respondents want to acquire.

In order to study the level of formation of digital competence, the results of self-assessment of students were analyzed. It turned out that only 11.5% of respondents are able to create their own content and apply it in their future profession. 48.2% gave the answer “it seems that they are ready (but there is a warning that by the time the training is completed, the acquired knowledge may become obsolete)”; 40.3% are “partially ready”. Almost all participants expressed a desire for new courses related to understanding the technological aspects of the functioning of systems with databases and digital applications, more than 96% would like to have selective educational disciplines focused specifically on digital technologies for diagnosis, planning and treatment taking into account the specifics desired specialization for them (ophthalmology, radiation diagnostics and therapy, dermatology, etc.).

The expediency of developing and introducing optional courses “Digital technologies in medicine and pharmacy”, “Cybersecurity in medicine”, “Telemedicine”, the study of which will deepen and improve the general and professional competences defined in the industry standards, acquired by students when mastering the disciplines of the main cycle, and at the same time will ensure personal development, contributing to the formation of one’s own educational trajectory and the acquisition of specific knowledge that meets the needs of the labor market.

Key words: *selective disciplines, competence, digital technologies, educational environment, medical education, professional competence, information technologies, regulatory disciplines, variable component.*

Н. Є. Титаренкостарший викладач кафедри математики і фізики
факультету інформатики, математики та економіки
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІНИ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ»

У статті розглядається актуальне питання систематизації та візуалізації навчальної інформації. Звертається увага на недостатність звичайного конспектування та необхідність використання сучасних методів обробки і запам'ятовування інформації, зокрема, інтелект-карт. Висвітлюються дієві алгоритми та відповідний інструментарій для створення інтелект-карт, їх можливості для підвищення ефективності навчальної діяльності. Стаття присвячена розробці інтелект-карти з теми «Диференціальні рівняння I порядку», що включає такі види диференціальних рівнянь: диференціальні рівняння з відокремлюваними змінними; однорідні диференціальні рівняння та ті, що зводяться до них; лінійні диференціальні рівняння та ті, що зводяться до них; диференціальні рівняння в повних диференціалах. Аналізуються основні проблеми здобувачів при розв'язанні диференціальних рівнянь: визначення типу рівняння; вибір відповідного алгоритму розв'язання; власне, інтегрування. Наводяться рекомендації щодо подолання цих проблем за допомогою створення інтелект-карт: зроблена власноруч багатосарова інтерактивна інтелект-карта дозволить вирішити проблему «розпізнавання» диференціальних рівнянь. Щоб засвоїти навчальний матеріал, студенту краще одразу бачити перед собою всю «картинку», тобто весь обсяг інформації, який доведеться засвоїти: основні поняття та формули, можливо, приклади. Створення якісних інтелект-карт якраз і є вирішенням цього питання. Якщо студент самостійно створить таку карту, проведе низку асоціацій та сам систематизує інформацію, то шанси на краще засвоєння відповідного матеріалу будуть значно більшими. В статті детально описуються усі кроки створення «карти розуму»: створення або вибір шаблону, вибір головної теми, розташування підтем та їх зв'язків з основною думкою, додавання необхідних формул та малюнків, правильне оформлення розгалужень. Робиться акцент на асоціативне запам'ятовування необхідного матеріалу, для чого обираються картинки, що асоціюються з назвою відповідного диференціального рівняння. Ця мнемотехніка дозволяє значно швидше на досить тривалий час запам'ятати навчальний матеріал. Робиться висновок про позитивний вплив самостійної розробки інтелект-карт на ефективність засвоєння навчальної інформації, підвищення мотивації до навчання.

Ключові слова: диференціальні рівняння, інтелект-карти, асоціації, пізнавальна активність, візуалізація інформації, систематизація знань.

Постановка проблеми. Удосконалення та оновлення методів викладання є необхідною частиною діяльності викладача ЗВО. Особливо **актуальним** це стало протягом воєнного стану. Щоб підвищити мотивацію та залучити студентів до активного навчання, викладачі використовують різні методи: конкурси, тестування, інтерактивні вправи, вікторини, інтелект-карти тощо. Останні є сучасною заміною звичайним конспектам.

Створення інтелект-карт дозволяє розробнику раціоналізувати свій час, а користувачам – отримати викладений у ній матеріал у новому форматі, більш яскравому та цікавому, легкому для сприймання та розуміння.

В основі розумних карт лежить ідея, слово, яке стимулює мозок для подальшої, більш інтенсивної роботи. Таким чином, мозок, побачивши

головну тему або ілюстрацію, сам починає розвивати цю ідею в різних напрямках [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему створення і правильного застосування інтелект-карт в освітньому процесі досліджують такі американські вчені як Тоні та Барі Б'юзени, Х. Мюллер, Б. Твісс, Р. Фостер та ін. Серед вітчизняних науковців до цієї проблеми звертаються А. Найдьонова, Л. Гончаренко, Н. Терещенко, Г. Ковальчук, М. Сакович, Н. Хвесеня та ін. Методику застосування інтелект-карт у освітньому процесі обґрунтовували та впроваджували Т. Б'юзен, Б. Санто, Б. Твісс, Р. Фостер, В. Хартман, Й. Шумпетер та ін. В їх роботах розглядаються проблеми створення мультимедійних засобів навчального призначення та методика застосування їх для вирішення різних завдань навчального процесу.

Мета статті: дослідити ефективність засвоєння матеріалу з диференціальних рівнянь за допомогою методу інтелект-карт.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання будь-якого диференціального рівняння передбачає три етапи:

- 1) визначення типу рівняння;
- 2) вибір відповідного алгоритму розв'язання;
- 3) власне, інтегрування.

Найбільше проблем виникає у здобувачів з першим і третім кроком. Для подолання першої проблеми недостатньо достеменно знати усі типи диференціальних рівнянь, важливо «відчувати» алгебраїчні перетворення, які приведуть до рівняння відомого типу. Набуття такого досвіду досягається розв'язанням багатьох диференціальних рівнянь та запам'ятовуванням відповідних формул. І тут в нагоді стане не стільки паперова шпартгалка, скільки зроблена власноруч багатшарова інтерактивна інтелект-карта, процес створення і користування якою дозволить вирішити проблему «розпізнавання» диференціальних рівнянь.

Інтелект-карти або ментальні карти – чудовий спосіб систематизації знань з мінімальними затратами часу. Вони – відмінний тренажер мозку, який дозволяє розвивати креативні здібності студентів. Оскільки більшість людей краще запам'ятовує візуальну інформацію, то систематизований виклад інформації в інтелект-карті є більш ефективним засобом навчання, ніж звичайне конспектування. Інтелект-карта (Mind maps) – блок-схема, що наочно демонструє головну думку (завдання), ключові елементи та взаємозв'язки між ними [1]. Тобто, це чудовий спосіб навчитися розставляти пріоритети у вивченні певного матеріалу, не відволікаючись на другорядну інформацію.

Зі швидким розвитком Mind Maps розвиваються і шляхи їх створення. Перші карти розуму були намальовані від руки ручкою на альбомному аркуші паперу, з часом з'явилися онлайн платформи для їх створення.

Сучасні додатки для створення інтелект-карт дозволяють зберігати створені проекти в зручному форматі, для використання є доступними безліч різнокольорових цікавих дизайнів та форматів. Навіть є можливість працювати кількома людям над однією картою, що допомагає розвинути командні навички.

Якщо тему треба зобразити у певному часовому просторі, то часові межі позначаються подібно до декартової системи координат, тобто минулі події розташовуються зліва на проміжку, а майбутні справа. Якщо інтелект-карта має симетричний вигляд, то завдяки зоровій пам'яті можна легко відновити другу частину карти [1]. Необхідно раціонально використовувати простір карти, вирівнювати положення гілок, не розташовувати їх занадто близько одну до одної, щоб не залишати порожніх місць.

Створення карти розуму слід починати з вибору теми. Розділ «Диференціальні рівняння I порядку» вивчається на 2 курсі університета та є дуже важливим для подальшого вивчення диференціальних рівнянь вищих порядків. Саме від засвоєння цієї теми залежить успішність засвоєння наступних розділів дисципліни. Після опрацювання теми обирається подальший алгоритм дій, який кожен розробляє для себе.

В першу чергу відкривається обраний додаток для створення карти розуму та обирається шаблон, який є найбільш слушним для конкретної теми. Для створення цієї інтелект-карти було обрано шаблон «White creative mind map graph» [3]. В ньому після

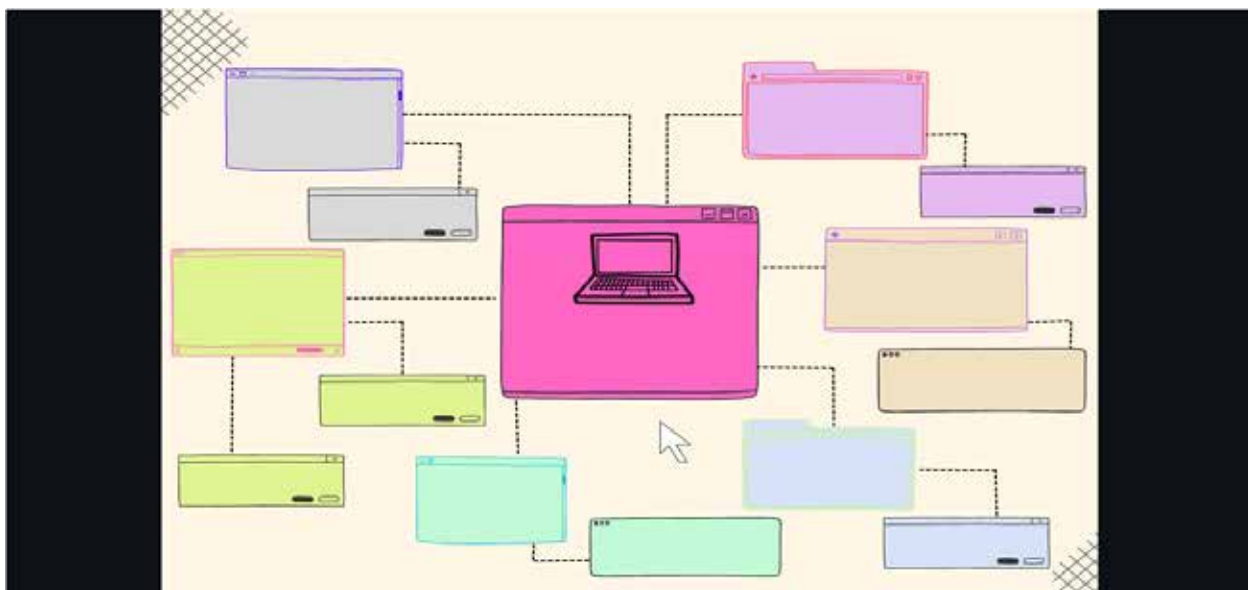


Рис. 1. Шаблон інтелект-карти

аналізу теми «Диференціальні рівняння I порядку» створюється «каркас» майбутньої інтелект-карти.

За правилами створення інтелект-карт, головна тема розташовується по центру та виділяється найпомітнішим кольором. Кожну наступну підтему та відповідну гілку виділено окремим кольором для кращого засвоєння та проведення певних асоціацій. Також треба взяти до уваги, що людське око не може швидко сприймати та опрацювати інформацію понад восьми кольорів одночасно [1]. Отримується вже зрозуміла послідовна конструкція, яка викликає певний інтерес.

Далі записується головна тема карти – «Диференціальні рівняння I порядку». Для цього обирається шрифт – “Kollektiv” 14.8, який є нормальним для читання, але не перевантажує очі. Відхідні гілки обробляються таким же чином, але обирається шрифт на кілька розмірів менший – 12.3, а також прибирається жирність тексту, щоб не втратити ієрархічності карти. Відхідних гілок робимо 6 відповідно до підрозділів теми [2]:

- 1) диференціальні рівняння з відокремлюваними змінними;
- 2) однорідні диференціальні рівняння;

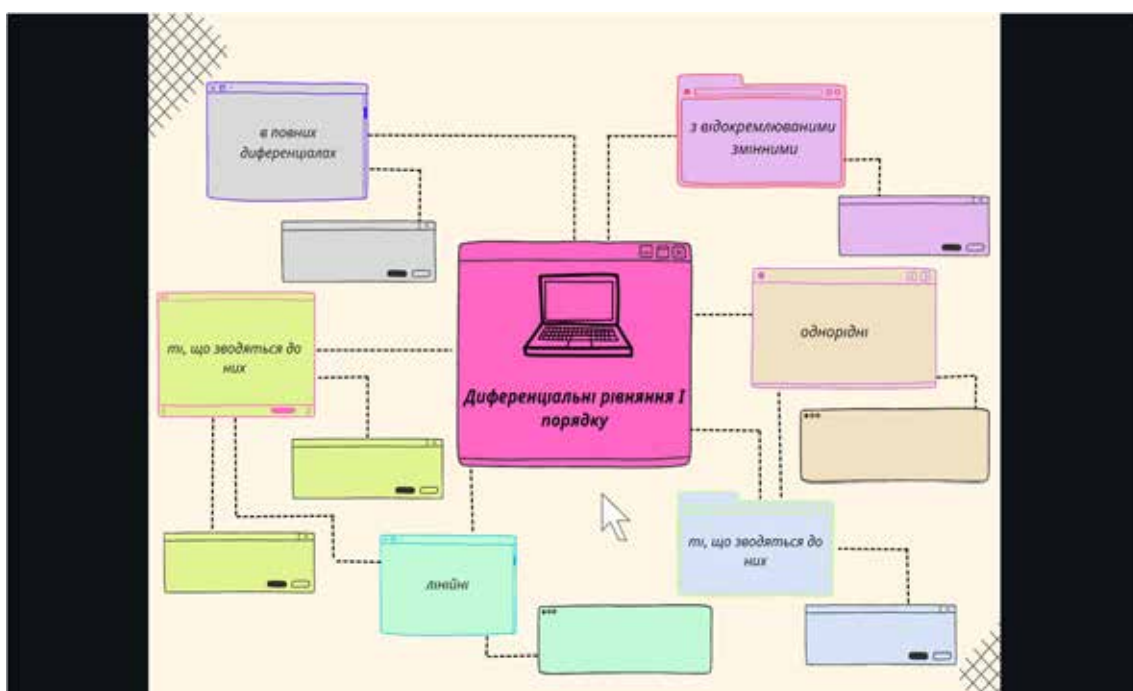


Рис. 2. Основні підрозділи теми

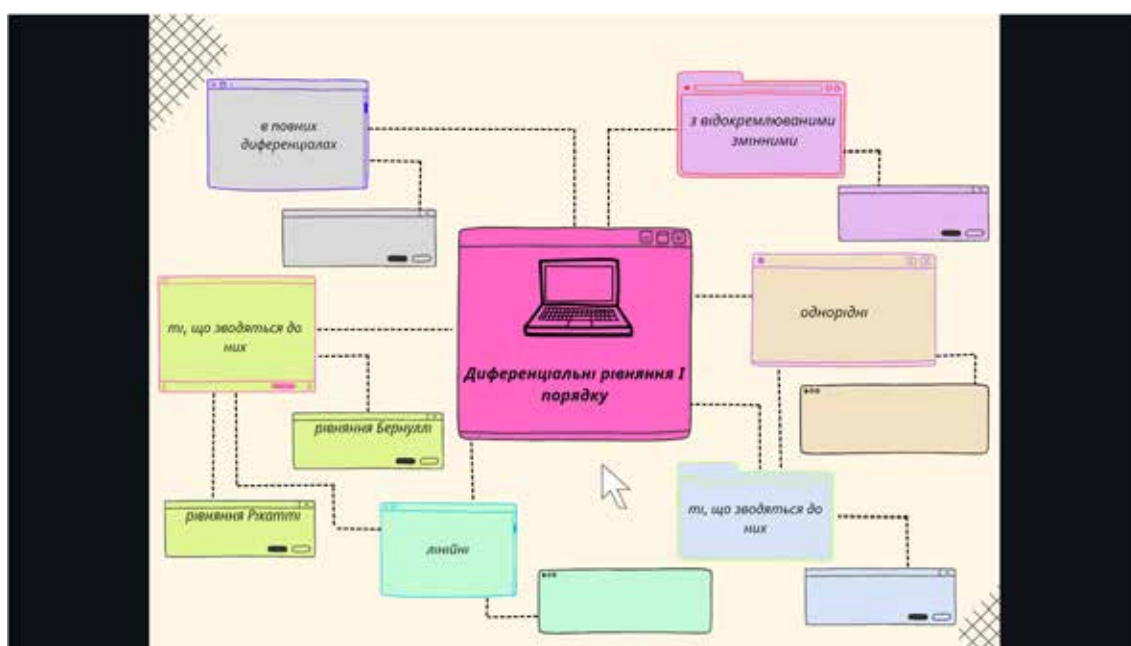


Рис. 3. Зв'язки всередині підрозділу «Лінійні диференціальні рівняння»

- 3) ті, що зводяться до них;
- 4) лінійні диференціальні рівняння;
- 5) ті, що зводяться до них;
- 6) диференціальні рівняння в повних диференціалах.

Слідкувати треба і за тим, щоб порожнього місця при створенні карти розуму було небагато, але і щоб гілки не були занадто близько розташовані одна до одної. Для більшої компактності проводимо ще декілька ліній-зв'язків, так зменшується кількість слів, що будуть фігурувати в інтелект-карті та додаємо більшої значущості словам, які дійсно є важливими. Варто врахувати й те, що лінії, які з'єднують усі гілки між собою не повинні перевищувати довжину тексту, розміщеного в бло-

ках. Для кращого запам'ятовування на гілках розташовуються не більше 3–4 слів.

До дочірніх вузлів від підтеми «диференціальні рівняння, що зводяться до лінійних рівнянь» йдуть гілки «рівняння Бернуллі» та «рівняння Рікатті», що є підвидами цих рівнянь.

Далі треба розташувати в дочірніх вузлах власне рівняння, які повністю характеризуватимуть попередню головнішу гілку. Для цього потрібно зайти у розділ «передати файл» та завантажити потрібні зображення з формулами (рис. 4):

З усіма іншими дочірніми гілками виконуються аналогічні маніпуляції. Після вводу усіх формул отримується майже готова карта-розуму (рис. 5):



Рис. 4. Завантаження формул

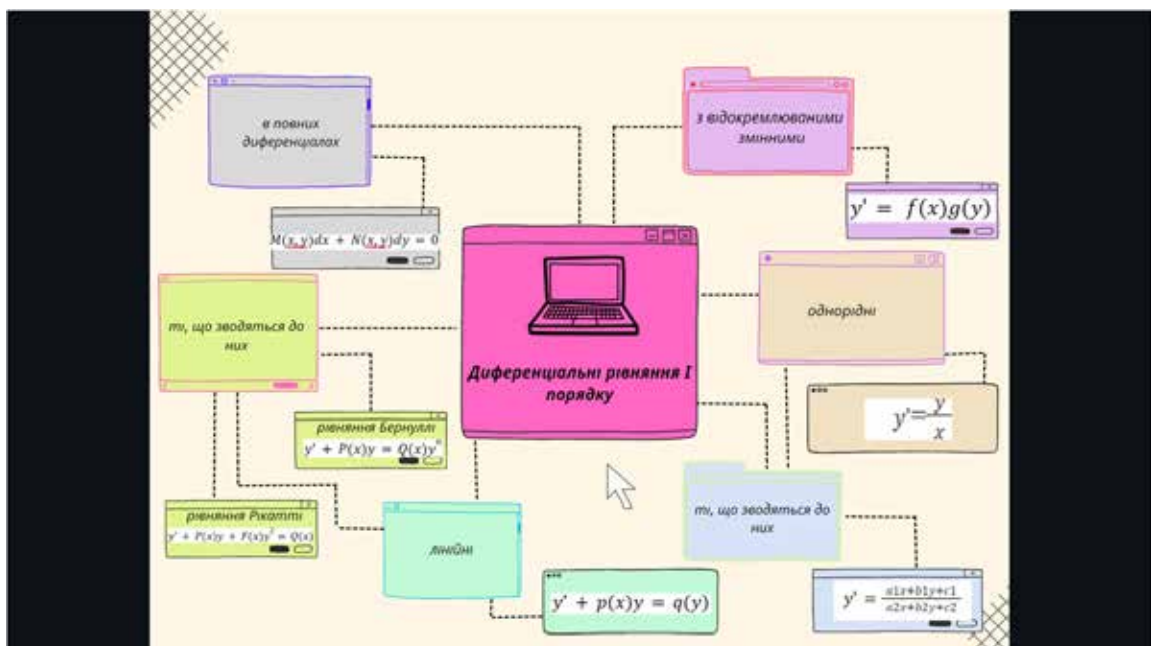


Рис. 5. Наповнення інтелект-карти відповідними формулами

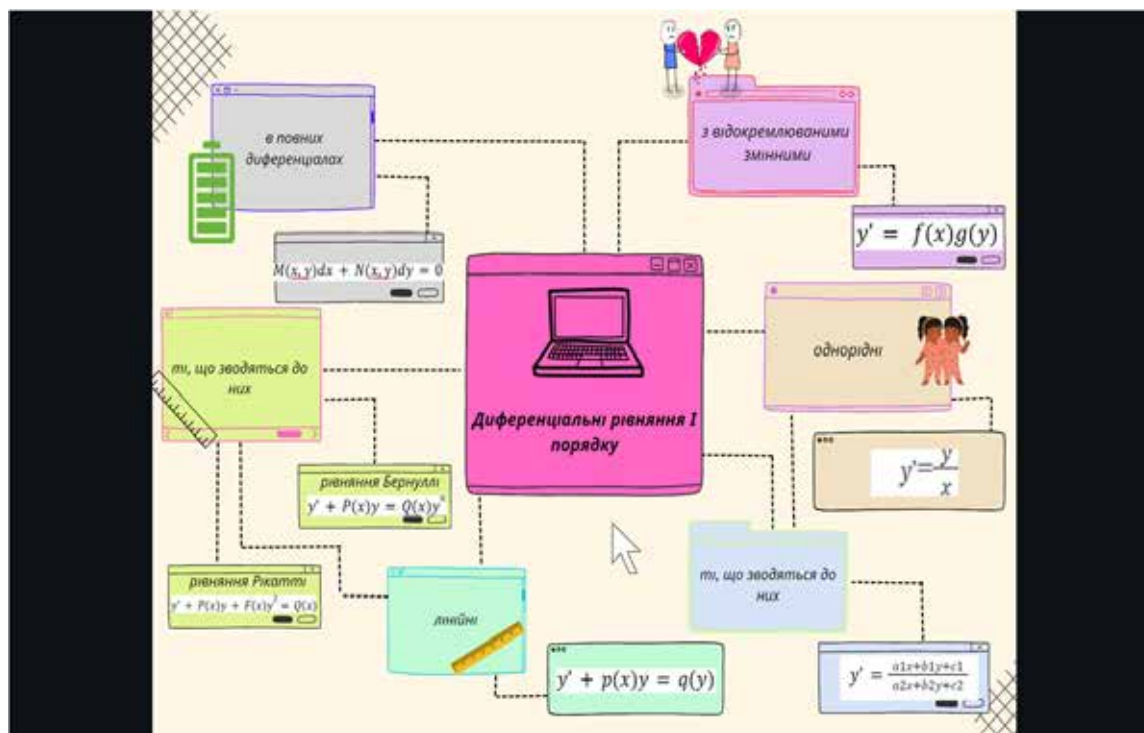


Рис. 6. Наповнення інтелект-карти асоційованими картинками

На цьому етапі можна було б завершити створення карти розуму, але оскільки інтелект-карти створені не лише для кращого запам'ятовування інформації та систематизації знань, а й для утворення асоціацій, то для кожного підвиду «Диференціальних рівнянь I порядку» було обрано свою асоційовану картинку, як один із способів запам'ятовування:

- лінійним рівнянням обрано картинку – лінійку;
- тим, що зводяться до них – також лінійку, але менш помітну;
- однорідним рівнянням – обрано картинку близнюків;
- з відокремлюваними змінними – картинку серця з двох частин;
- в повних диференціалах – повністю заряджена батарея.

Таким чином, навіть якщо студент не запам'ятовує назву рівняння, зорова пам'ять вмикається і запам'ятовується картинка, яка асоціюється з назвою. Так отримується готова до використання інтелект-карта. Інтелект-карти є легкими у створенні, що дозволяє кожному студенту самому створювати їх, підвищуючи таким чином інтерес до навчання та стимулюючи метод асоціацій та мотивацію до навчання.

Висновки і пропозиції. Аналіз навчально-методичної літератури, присвяченої картам розуму, дозволив визначити правила їх створення, теоретичні основи та особливості, а також переваги їх використання. Головною перевагою є те, що інтелект-карти створюються подібно до

роботи нашого мозку, що є легшим для розуміння та запам'ятовування, а інтелект-карта, створена власноруч, є чудовим «тренажером» мозку.

Інтелект-карти є відмінним способом тренування уяви, тренажером для розвитку асоціацій та виділення головної думки тексту, а також підбирання «влучних» ключових слів для найкращого розкриття представленого матеріалу.

Щоб засвоїти навчальний матеріал, студенту краще одразу бачити перед собою всю «картинку», тобто весь обсяг інформації, який доведеться засвоїти: основні поняття та формули. Створення інтелект-карт якраз і є вирішенням цього питання. Якщо студент самостійно створить таку карту, проведе низку асоціацій та сам систематизує інформацію, то шанси на краще засвоєння відповідного матеріалу будуть значно більшими.

Розроблена інтелект-карта з теми: «Диференціальні рівняння I порядку» може слугувати зразком та певною підказкою для студентів при вивченні матеріалу з цієї теми та створенні власних карт розуму.

Список використаної літератури:

1. Buzzen T., Buzzen B. The Mind Map Book. URL: https://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html
2. Диференціальні рівняння : Підручник / А. М. Самойленко, М. О. Перестюк, І. О. Парасюк. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 2003 р. 600 с.

3. Шаблон для створення дизайнів white creative mind map graph [Електронний ресурс]:

<https://www.canva.com/design/DAFjQqfkBQM/ufj19tYr4znHpHnqjnHvZg/edit>

Tytarenko N. Intelligence maps as a means of activating the cognitive activity of students of higher education in the discipline “Differential Equations”

The article deals with the topical issue of systematization and visualization of educational information. Attention is drawn to the inadequacy of ordinary note-taking and the need to use modern methods of information processing and memorization, in particular, intelligence maps. Effective algorithms and appropriate tools for creating intelligence maps, their possibilities for increasing the effectiveness of educational activities are highlighted. The article is devoted to the development of an intelligence map on the topic “Differential equations of the first order”, which includes the following types of differential equations: differential equations with separable variables; homogeneous differential equations and those reduced to them; linear differential equations and those reduced to them; differential equations in full differentials. The main problems of the acquirers in solving differential equations are analyzed: determining the type of equation; selection of the appropriate solution algorithm; Actually, integration. Recommendations are given for overcoming these problems by creating intelligence maps: a self-made multilayer interactive intelligence map will solve the problem of “recognition” of differential equations. In order to learn the educational material, it is better for the student to immediately see the whole “picture”, that is, the entire volume of information that will have to be learned: basic concepts and formulas, possibly examples. The creation of high-quality intelligence maps is precisely the solution to this issue. If a student independently creates such a map, conducts a series of associations and organizes the information himself, the chances of better assimilation of the relevant material will be much greater. The article describes in detail all the steps of creating a “mind map”: creating or choosing a template, choosing the main topic, arranging subtopics and their connections with the main idea, adding the necessary formulas and pictures, and correctly designing branches. Emphasis is placed on associative memorization of the necessary material, for which pictures associated with the name of the corresponding differential equation are chosen. This mnemonic makes it possible to remember educational material much faster for a fairly long time. A conclusion is made about the positive impact of independent development of intelligence maps on the effectiveness of assimilation of educational information, increasing motivation to study.

Key words: differential equations, intelligence maps, associations, cognitive activity, visualization of information, systematization of knowledge.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ» МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Проблема формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування в процесі фахової підготовки набуває значущості в сучасній психолого-педагогічній науці, незважаючи на те, що на сьогодні вже накопичено доволі широкий потенціал використання педагогічних технологій, які спрямовані на створення й розвиток певного професійного іміджу фахівців різних спеціальностей. Втім, слід відзначити, що специфіка професійної діяльності фахівців хорового диригування є специфічною й унікальною, оскільки пов'язана з одного боку, з творчістю, а з іншого – з якісним управлінням в процесі хорового співу. Звідси, маємо відзначити наявність існування психолого-педагогічної проблеми формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування, що зумовлена теоретико-практичними завданнями вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування нового типу, який би володів певними особистісними якостями спрямованими на самовдосконалення й саморозвиток в професійній діяльності. Безперечно, що сучасні перспективні фахівці мають високий рівень гнучких вмінь, таких як: активність, креативність, нестандартний тип мислення, лідерські якості та високий рівень загальної професійної культури.

Сучасні наукові дослідження зосереджені на вивчення достатньо великої кількості різноманітних технік і технологій, які спрямовані на становлення, розвиток і формування професійного іміджу фахівців різноманітних спеціальностей. Необхідні нові підходи щодо професійної підготовки фахівців, зокрема хорового диригування для функціонування в полікультурному суспільстві, для якого характерні ризики втрати моральних орієнтирів, постійні зміни способу життя, зростання агресії, протиставлення позитивних і негативних тенденцій людського життя, набуває особливого значення та необхідності наукових досліджень щодо аналізу формування позитивного професійного іміджу.

Ключові слова: професійний імідж, майбутні фахівці, хорове диригування, фахова підготовка, види іміджу, структура професійного іміджу.

Постановка проблеми. Сучасне полікультурне суспільство потребує професіоналів, які здатні якісно та швидко вибудувати процес взаємодії з оточенням, вміти презентувати свою особистість, що впливає на ефективність і результативність професійної діяльності. Оскільки музичне мистецтво впливає на духовне, духовно-естетичне виховання молодого покоління, то саме на музичну сферу покладено важливу роль підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, зокрема фахівців хорового диригування, та формування в них позитивного іміджу, що стає наразі актуальною проблемою. Це пов'язано з тим, що за конкретним образом фахівця хорового диригування завжди перебуває особистість, тобто внутрішнє підґрунтя, на якому ґрунтується соціальна поведінка.

Питання сучасної якісної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування залишаються недостатньо дослідженими. Потребують вивчення такі аспекти, як в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців хорового диригування створення їхнього професійного іміджу на основі всебічного вивчення сутнісних харак-

теристик та широкої номенклатури інноваційних імідж-технологій.

Проблема формування професійного іміджу фахівців залишається невизначеною та нерозв'язаною в науковому колі, незважаючи на численні наукові дослідження педагогів, психологів, філософів та пильної уваги науковців інших галузей до окресленої проблеми [5, с. 41]. При цьому професійний імідж виступає показником загальної професійної культури, який забезпечує професійне самовизначення та саморозвиток особистості майбутніх фахівців хорового диригування в процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем іміджології приділяють велику увагу зарубіжні і вітчизняні науковці, як Л. Браун, А. Герасимчук, О. Тимошенко, Я. Дашкевич, І. Криксунова, Р. Кузін, Л. Мосіна, О. Осипова, Ю. Палеха, М. Томілова, В. Шеломенцев та ін.

Вивченню проблеми природи, сутності поняття «імідж», його структури, значення і прояви були предметом наукових розвідок таких науковців, як В. Андрущенко, Н. Арутюнова, І. Гобозов,

П. Гучевич, О. Добрович, В. Королько, Ф. Кузін, С. Рябов, В. Шепель); питання сутності професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації входили в коло наукових інтересів таких науковців, як І. Альохіна, В. Бебик, М. Вудкок, Н. Гайдук Ф.Генов, В. Ісаченко, Ф. Кузін та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування ефективності розроблених педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорového диригування в сучасному психолого-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Загальноприйняте трактування слова іншомовного походження *ímagó* переважно мало значення упродовж багатьох століть, як певний візуальний образ, копія чогось або символ певного образу. Від самого початку слово *ímagó* набуло значення в латинській мові, як копіювати та або наслідувати, втім це значення не стало суттєвого слова. В подальшому в романо-германських мовах (*image* – французька; *image* – англійська; *imagen* – іспанська). В середині ХХ ст. значення розширюється за рахунок використання в сфері маркетингу, комерційної та політичної реклами, де воно набуває специфічний сенс. Отже, наразі сутність поняття «імідж» трактують в психолого-педагогічній науці, як:

по-перше, уявлення про людину, яка формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо;

по-друге, образ, що формується цілеспрямовано і має чинити емоційно-психологічну дію на когось з метою популяризації, реклами тощо.

При цьому завдання іміджу також різноманітні, наприклад: 1) сприяти успіху, формуючи сприятливе враження у оточуючих; 2) зміцнювати впевненість у собі; 3) акцентувати увагу на сильних сторонах особистості та коригувати слабкі; 4) приводити зовнішній вигляд і поведінку у відповідність з ситуацією тощо [5, с. 42].

Відповідно до визначення, яке наведено в «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка, поняття «імідж» трактується як «зафіксований у масовій свідомості стереотипний емоційно забарвлений образ будь-кого або будь-чого» [8, с. 220].

Більш поширене й досконале поняття іміджу подається в сучасному американському словнику Вебстера, в якому подано декілька трактувань поняття «імідж» як похідного слово від поняття «свідомість», втім нас цікавить лише значення, які пов'язані, по-перше, з відображенням ментальної картини світу або впливом від чогось на свідомість будь-кого; по-друге, що відображає ментальну концепцію належності членів групи до певної орієнтації або расової та національної належності [12].

В останні роки поняття «іміджу» набуло неабиякої популярності в межах вітчизняного словника, витіснивши цим самим при низку слів-синонімів в українській мові. З'явилася в масовій свідомості велика кількість нових виразів, які були пов'язані із поняттям «імідж», зокрема, такі вирази як «імідж компанії», «імідж ділового співробітника», «професійний імідж» тощо. Почали з'являтися численні наукові публікації присвячені проблемі формування професійного іміджу та науковому обґрунтуванню зазначеного поняття та, а згодом це поняття стало предметом психолого-педагогічної науки. Оскільки носієм іміджу є безпосередньо, особистість професіоналу, то й наукові дослідження гуртувалися на психолого-педагогічних закономірностях.

Загальновідомо, що поняттям «імідж» безпосередньо займається наука іміджологія в системі суспільно-гуманітарних наук. В межах цієї науки ключове поняття дослідження трактується як це заклик бути привабливим до будь-кого і вміти приносити людям благо. Особливістю цього поняття є те, що воно має зовнішній прояв фахівця в потребі бути достойною особистістю в прецесійній діяльності. Вирішальна мета іміджології як науки – це науково обґрунтувати та практично надати шляхи та підходи створення привабливого іміджу, використовуючи ефективні моделі поведінки в тих чи інших ситуаціях [10, с. 217].

З точки зору педагогіки, імідж цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Являючи систему взаємопов'язаних характеристик спеціаліста, імідж стає засобом розв'язання особистих і професійних проблем [5, с. 43].

Як зазначає О. Апостол, імідж сучасного педагога повинен включати відповідний зовнішній вигляд, індивідуальні риси характеру, педагогічні та професійні якості [1, с. 26]. Перший компонент іміджу і ключовий – це зовнішній вигляд фахівця, який залежить від елегантного ділового одягу, відчуття власного стилю, включення модних елементів і класичний образ вчителя в одязі; вдале використання сучасних стильних зачісок та стриманого макіяжу, а також ділової ходи. Щодо другого компонента, особистісних якостей та рис характеру, то вони втілюються в поведінці фахівців і можуть включати комунікативну культуру, коректність, педагогічний такт, стриманість, впевненість, енергійність, ініціативність, турботливість тощо. Останній компонент передбачає педагогічні та професійні якості, що втілюються завдяки прояву високого професіоналізму, постійного пошуку нового, уміння вести діалог зі колегами та студентами [1, с. 26].

Цікаву думку було висловлено С. Болсун, яка зауважила, що про імідж не варто постійно думати, але не потрібно забувати про важливість впливу іміджу на оточуючих людей. Безперечно, ключову роль у формуванні професійного іміджу відіграє якісна освіта в закладі вищої освіти, що уможливорює здобути необхідні знання, сформувавши і виробити уміння та навички, а також впливає на розвиток особистісних та вдосконалення професійно значущих якостей, відповідного рівня професіоналізму, вільне володіння професійним усним та писемним мовленням, формування конструктивного професійного іміджу тощо. Саме вища освіта повинна об'єднувати в цілісний комплекс професійну підготовку майбутнього фахівця та його особистісний розвиток [2, с. 381].

Слушні висновки зробила А. Коркішко, яка вважає, що:

по-перше, імідж фахівців має формуватися не лише в процесі професійної підготовки фахівців у вищому освітньому закладі, а й упродовж всієї професійної кар'єри та усього життя, однак, спираючись на набуті фахові компетентності в освітньому закладі вищої освіти та власний практичний досвід;

по-друге, образ, що являє собою сукупність як внутрішніх особистісно-професійних якостей, які втілюються в індивідуально-професійній діяльності фахівця, так і зовнішніх характеристик, які втілюються в культурі спілкування, вмільм зовнішнім виглядом одягу та інших атрибутів, які впливають на створення іміджу фахівця;

по-третє, складне комплексне утворення у структурі особистості майбутнього фахівця, в якому гармонійно поєднано зовнішні й внутрішні чинники та процесуальні компоненти, що формуються завдяки інтеграції професійних та особистісних характеристик, відповідаючи вимогам соціокультурного середовища [6, с. 108].

Варто звернути увагу на думку Т. Довгої, яка вказує на важливість процесу самоіміджування в професійній діяльності, сутність якого полягає в процесі побудови власного іміджу особистості, яка володіє заданими властивостями, а також перетворення іміджу з метою досягнення нової мети [4, с. 91]. Звідси вважаємо, що формування навичок професійного самоіміджування фахівців є однією з ключових умов професійного становлення фахівців будь-якого фаху, зокрема фахівців хорового диригування.

Ми цілком погоджуємося з думкою дослідниці, яка вважає, що для будь-якої професії важливе значення має не тільки самоосвітня діяльність з підвищення свого інтелектуального та культурного рівня, й систематична робота з удосконалення свого зовнішнього вигляду, який вміщує вербальну і невербальну поведінку, відчуття стилю, ретельно підібраного гардеробу тощо [4, с. 91].

Безперечно, що привабливий зовнішній вигляд допомагає фахівцям привернути до себе увагу оточуючих або клієнтів, створити позитивний образ, викликаючи позитивні відчуття, що сприяє встановленню швидкого контакту з потрібними людьми.

Слушну думку висловила Н. Ткаченко, яка вважає, що необхідність виокремлення професійного іміджу передбачає створення певного образу людини, детермінованого її професійними характеристиками, якому повинні відповідати представники різних професій [9, с. 111]. Отже, створення успішного та відповідного професійного іміджу буде сприяти кар'єрному успіху, самореалізації у професійній діяльності та досягненні професійних цілей. Якщо фахівцеві вдається створити влучний професійний імідж, який буде відповідати очікуванням оточуючих людей і суспільства в цілому.

Отже, у трактуванні категорії «імідж» відсутня однотайність, воно розкривається через такі поняття, як «образ», «уявлення», «стереотип» та ін. Підсумовуючи вищезазначене, ми будемо трактувати поняття іміджу як емоційно забарвлений стереотип суб'єктивного образу, який ґрунтується на особливостях, властивостях, ціннісних характеристиках суб'єкта і сформований у свідомості для досягнення певних результатів: пізнання чи самовираження.

В контексті визначення професійного іміджу майбутніх фахівців хорового диригування в процесі фахової підготовки набуває особливої актуальності вивчення існуючих класифікацій іміджу фахівців, які представлені в сучасному науковому середовищі. Відповідно до різних критеріїв, які покладено в основу класифікації існують різні і класифікації. Наведемо класифікацію за функціональним критерієм відповідно до якої виокремлюють такі види іміджу, як:

по-перше, особистісний, що зумовлений внутрішніми рисами й особливими індивідуальними рисами фахівця;

по-друге, професійний, який визначається професійними якостями професіоналу;

по-третє, бажаний імідж, передбачає прагнення фахівця досягнути бажаний рівень іміджу;

по-четверте, дзеркальний імідж, що відповідає сприйманню самого себе фахівцем;

по-п'яте, корпоративний імідж передбачає формування іміджу певної команди, групи або компанії, зокрема загальноосвітньої школи, вищого освітнього закладу, факультету, кафедри тощо [11, с. 359].

Відповідно до зазначених видів іміджу нам здається за необхідним схарактеризувати кожен вид окремо. Отже, індивідуальний імідж визначається як динамічна характеристика, яка знаходиться в постійній взаємодії власника іміджу з оточенням

(соціальним, природним, культурним) і формується в процесі професійної діяльності та безперервного самовдосконалення.

Зважаючи на сучасні характеристики професійного іміджу, виокремлених у роботах науковців (В. Андрущенко, М. Біляєва, М. Варданян, О. Перелигіна, О. Пехота, І. Размолодчикова, В. Самкова, В. Черепанова) було виділено такі універсальні функції іміджу:

- комунікативна (позитивна організація конструктивного, комфортного спілкування на усіх рівнях взаємодії професійної діяльності);

- інформаційна (інформування громадськості щодо позитивних аспектів професії, створення позитивного образу професії в суспільстві);

- когнітивна (удосконалення і створення нових знань, пошук нових сфер застосування професійних знань);

- емотивна (обмін соціальними та духовно-моральними цінностями, душевними переживаннями);

- конативна (координація та регуляція взаємодії);

- креативна (реалізація творчого потенціалу в професійній діяльності щодо створення унікальних пропозицій, послуг);

- професійна (розвиток професії, вдосконалення професійної підготовки кадрів, реалізація особистості у конкретній професійній галузі);

- мотиваційна (мотивація до саморозвитку та самореалізації в професійній сфері);

- адаптаційна (швидке і комфортне пристосування до певної ситуації у професійної діяльності);

- розвивальна (кількісні, якісні особистісні та професійні зміни);

- особистої самореалізації (максимальне розкриття індивідуальних особливостей та здібностей у професії);

- аксіологічна (орієнтація на індивідуальні та професійні цінності, цілі, сенс життя, які є основою для професійних дій у суспільстві);

- психотерапевтична (усвідомлення своєї значимості, прояв психологічної та емоційної стійкості, оптимізація своєї поведінки з метою максимального впливу на інших);

- ідентифікації (соціально-символьне впізнання завдяки важливих характеристик носія іміджу (символіка, логотип) [7, с. 198]. Відзначимо, що повну уяву про професійний імідж дають тільки комплекс цих функцій, оскільки жодна з них не відображає повністю роль професійного іміджу.

Наступним етапом, на нашу думку, є визначення структури професійного іміджу майбутніх фахівців хорového диригування в процесі фахової підготовки, тому перш ніж запропонувати авторську структуру професійного іміджу, нам необхідно проаналізувати вже існуючі визна-

чення структури професійного іміджу фахівців різних спеціальностей.

Отже, в межах визначення педагогічного іміджу майбутніх учителів, В. Бондар і Л. Адаменко вважають, що структура педагогічного іміджу як образу, якого фахівець набуває має вміщувати такі структурні компоненти, як: зовнішні і внутрішні компоненти. До зовнішніх науковці відносять форми і риси прояву педагогічного іміджу в процесі професійного спілкування і взаємодії в контексті освітнього процесу. До зовнішніх складових педагогічного іміджу автори відносять професійно-особистісні характеристики фахівця, зокрема, інтелект, мотивацію, потреби в професійній діяльності, толерантність, здатність креативно мислити, цілеспрямованість в досягненні мети, соціокультурна ерудиція тощо [3, с. 5]. Втім, науковці зазначають, що не лише вищезазначені складові компоненти становлять цілісність структурного педагогічного іміджу, але й акцентують увагу на розвитку таких особистісних рис фахівця, як гнучкі вміння, а саме: мобільність переключення з одного виду дій на інші; толерантність у сприйнятті різних точок зору; швидкість реакції на ситуації невідзначенності, що виникають раптово в освітньому процесі; емоційність реагування та адекватність ставлення до подій освітньо-наукового, соціокультурного та буттєвого контекстів.

В контексті формування основ педагогічного іміджу конструктивним є спроба науковців розділити особистісні прояви майбутніх фахівців на дві сфери: по-перше, простір професійних орієнтацій, в якому здійснюється професійна підготовка та діяльність майбутнього фахівця; по-друге, власне особистісний простір, який ґрунтується на індивідуально-особистісних якостях фахівця. Якщо перший компонент професійного іміджу наповнюється змістом і способами професійної підготовки до фахової діяльності, забезпечується готовністю майбутнього фахівця, спроможного виконувати професійну діяльність з елементами творчості; то другий компонент спрямований на індивідуально-особистісну сферу фахівця, що має ключову роль в процесі успішного становлення фахівців [3, с. 8]. Саме від наповнення особистісними якостями майбутніх фахівців залежить формування позитивного або негативного професійного іміджу в свідомості інших людей.

Висновки і пропозиції. Отже, формування професійного іміджу майбутніх фахівців хорového диригування в процесі фахової підготовки як умови ефективної професійної діяльності зумовлює необхідність проведення більш глибокого аналізу поняття «професійний імідж майбутніх фахівців хорového диригування», як інтегральної характеристики, яка включає сукупність зовнішніх і внутрішніх, особистісно-індивідуальних та професійних якостей фахівця, що сприяють якісній

підготовки до професійної діяльності. Досягнення саме такої гармонійної сукупності якостей у майбутніх фахівців хорového диригування вимагає від них усвідомленості дій, що в свою чергу неможливо без рефлексії. З іншого боку, щоб мати навички рефлексування власних дій, майбутнім фахівцям хорového диригування необхідно знати які вимоги висуває суспільство стосовно професійної підготовки.

Наразі, перед науковцями постає завдання, пов'язане із розробкою та впровадженням в освітній процес закладів вищої освіти України та Китаю відповідних педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню досліджуваного нами явища в майбутніх фахівців хорového диригування.

Список використаної літератури:

1. Апостол О.В. Критеріальний аналіз формування позитивного іміджу майбутніх викладачів закладів вищої освіти : *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. 2019. С. 25–30.
2. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу : *Менеджмент*, 2013. № 7. С. 379–381.
3. Бондар В. І., Адаменко Л. О. Педагогічний імідж та його становлення і розвиток у процесі професійної підготовки вчителя : *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 76. С. 5–10.
4. Довга Т. Іміджеві акценти в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Витоки педагогічної майстерності: *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 90–96.
5. Затворнюк О. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів: *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2014. № 9–10. С. 41–44.
6. Коркішко А. Специфіка професійного іміджу майбутнього педагога як предмет наукових досліджень: *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. №1 (76). С. 103–111.
7. Митцева О. С. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура : *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 59. С. 191–200.
8. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка, Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Ткаченко Н. Сутність та структура професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов: *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2013. Вип. 11(19). С. 109–114.
10. Трофаїла Н. Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 68. С. 216–219.
11. Ярова М. В. Деякі аспекти сучасної диригентсько-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва : *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 365–369.
12. Dictionary by Merriam-Webster : America's most-trusted online <https://www.merriam-webster.com>

Zhang Yaoyu. The essence of the concept of “professional image” of future choral conducting specialists in the modern psychological and pedagogical discourse

The problem of forming the professional image of future choral conducting specialists in the process of professional training is gaining importance in modern psychological and pedagogical science, despite the fact that today there is already a fairly wide potential for the use of pedagogical technologies aimed at creating and developing a certain professional image of specialists of various specialties. However, it should be noted that the specificity of the professional activity of choral conducting specialists is specific and unique, as it is related, on the one hand, to creativity, and on the other hand, to quality management in the process of choral singing. From this, we should note the existence of a psychological and pedagogical problem of forming the professional image of future choral conducting specialists, which is determined by the theoretical and practical tasks of improving the professional training of future choral conducting specialists of a new type, who would possess certain personal qualities aimed at self-improvement and self-development in professional activity. It is undeniable that modern promising professionals have a high level of flexible skills, such as: activity, creativity, non-standard type of thinking, leadership qualities and a high level of general professional culture.

Modern scientific research is focused on the study of a sufficiently large number of various techniques and technologies, which are aimed at the formation, development and formation of the professional image of specialists of various specialties. New approaches to the professional training of specialists are needed, in particular, choral conducting to function in a multicultural society, which is characterized by the risks of losing moral guidelines, constant changes in lifestyle, increasing aggression, combating positive and negative trends in human life, and the need for scientific research on the analysis formation of a positive professional image.

Key words: professional image, future professionals, choral conducting, professional training, types of image, structure of professional image.

НОТАТКИ