

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2021 р., № 78

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 78. 266 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»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414

Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

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

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 9 від 26.05.2021 р.)

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

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

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

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

Здано до набору 20.05.2021.
Підписано до друку 27.05.2021.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Н. Б. Антонець</i> ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ (1991–2019)	10
<i>О. Я. Гоменюк</i> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ІЗ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ ДЛЯ СЕРЕДНІХ ШКІЛ БУКОВИНИ (1932–1940 рр.)	15
<i>Я. В. Дудко</i> ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1958–1990 рр.)	21
<i>О. В. Юрченко</i> ПРИНЦИП НАРОДНОСТІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В СПАДЩИНІ М.О. МАКСИМОВИЧА	26

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. Б. Бєлова</i> МАТЕРІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	32
<i>М. М. Воробель, О. В. Романчук, Н. А. Юрко</i> СУЧАСНІ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНИХ І ТРАНСКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	38
<i>Д. Й. Коврей</i> ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В КОЛЕДЖАХ: МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ	45
<i>Г. І. Лемко</i> СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ: ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ	50
<i>Н. П. Лещій, В. І. Герелюк, М. М. Ільків, О. І. Четчикова, А. О. Посипайко</i> ПРОГРАМА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЖІНОК ПІСЛЯ ЛІКУВАННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ХВОРОБИ	54
<i>М. С. Омельченко, В. В. Кордонець, Н. М. Юдіна</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ В КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	64
<i>О. М. Пинзеник, М. І. Кухта</i> ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	68

<i>Д. Ю. Стеценко, Є. В. Кравчук, А. О. Посипайко, Д. В. Кулаков, Н. В. Борисенко</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ САМБІСТІВ-ВЕТЕРАНІВ ДО ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	74
<i>В. В. Хоменко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ОТГ	80
<i>Чжоу Ілей, О. О. Матвєєва</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	87
<i>О. А. Шевченко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ ГУРТКІВ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	92
<i>І. М. Шоробура, О. О. Долинська</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МЕНЕДЖМЕНТУ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	98

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Н. В. Білоусова, О. В. Самойленко, А. А. Бобро, І. І. Заплішний</i> СИСТЕМА РОБОТИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	103
<i>М. І. Гагарін</i> ВПЛИВ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	107
<i>І. І. Киричок, Н. О. Бугаєць</i> ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ГАЛУЗІ	111
<i>С. А. Полетило</i> УЗАГАЛЬНЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗНАТЬ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....	121
<i>Сеага Семі</i> ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН ЇЇ РОЗВИТКУ	125
<i>О. В. Шаран, В. Л. Шаран, М. М. Кулинич</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	130
<i>О. В. Швець</i> ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	135

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. О. Babakina</i> MANAGING THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION BASED ON THE SYSTEM APPROACH.....	142
<i>I. V. Barabash</i> DIFFERENTIATED LEARNING AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE STUDY PROCESS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....	145
<i>Л. І. Березовська</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	150
<i>О. І. Беспарточна, Т. Б. Поясок</i> ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	155
<i>Н. П. Волкова, О. В. Лебідь</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	161
<i>В. В. Галушак</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ	167
<i>В. В. Гуменюк</i> СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	172
<i>Р. С. Гурін, П. П. Терзі, А. О. Богатов</i> ВПЛИВ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	177
<i>Є. З. Добродуб, А. Г. Захаріна, Є. А. Захаріна</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ» ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	181
<i>М. В. Козир</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	186
<i>М. М. Козяр, Ю. М. Козловський, О. О. Стечкевич</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ	192
<i>Л. В. Куземко</i> ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	198

<i>С. О. Кутова</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ	204
<i>С. А. Лазоренко, С. С. Лазоренко, А. Я. Коломієць</i> КРИЗОВІ ФАКТИ ТА ЯВИЩА В СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ І ОЛІМПІЙСЬКОМУ СПОРТІ ЩОДО УЧАСТІ В ЗМАГАННЯХ СПОРТСМЕНІВ-ТРАНСГЕНДЕРІВ	210
<i>Г. Й. Михайлишин, Л. О. Мандро</i> МІСЦЕ «SOFT SKILLS» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	216
<i>Ю. О. Матвіїв-Лозинська</i> ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	222
<i>І. М. Назаренко</i> РЕТРОСПЕКТИВНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	225
<i>С. О. Приходько</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ У ЗВО	230
<i>В. А. Рудченко</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХІМІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	235
<i>С. В. Сиваш, А. Ф. Курінна, Л. О. Сущенко</i> КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ	240
<i>Л. І. Сіра</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ В УМОВАХ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	244
<i>А. В. Сяєв</i> ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	252
<i>В. С. Ульянова</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КИТАЇ, ОСНОВАНА НА ТРАДИЦІЙНИХ КИТАЙСЬКИХ ЦІННОСТЯХ	257
<i>Г. Ю. Чемерис, О. А. Брянцев</i> ДОБІР ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	261

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Antonets N.</i> INDIVIDUAL LEARNING AS A FORM OF PRIMARY EDUCATION: REGULATORY ASPECT (1991–2019).....	10
<i>Homeniuk O.</i> GENERAL CHARACTERISTICS OF GERMANIC LANGUAGES CURRICULA FOR BUCOVINA SECONDARY SCHOOLS (1932–1940).....	15
<i>Dudko Ya.</i> PECULIARITIES OF MANAGEMENT OF THE PROCESS OF LABOR UPBRINGING IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (1958–1990).....	21
<i>Yurchenko O.</i> THE PRINCIPLE OF NATIONALITY AS THE FOUNDATION NATIONAL CONSCIOUSNESS EDUCATION IN THE HERITAGE OF M.O. MAKSIMOVICH.....	26

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Bielova O.</i> MATTER OF PERSONAL READINESS TO SCHOOL OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE.....	32
<i>Vorobel M., Romanchuk O., Yurko N.</i> MODERN PATTERNS OF INTERCULTURAL AND TRANSCULTURAL COMMUNICATION PROCESSES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	38
<i>Kovrei D.</i> PRINCIPLES AND APPROACHES TO THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS WHILE STUDYING IN COLLEGES: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	45
<i>Lemko H.</i> SOCIAL DESIGN: DEFINITION OF THE CONCEPT.....	50
<i>Leshchii N., Gereluk V., Ilkiv M., Chetchykova O., Posypaiko A.</i> PHYSICAL THERAPY PROGRAM FOR WOMEN AFTER TREATMENT OF CORONAVIRUS DISEASE.....	54
<i>Omelchenko M., Kordonets V., Yudina N.</i> PECULIARITIES OF APPLICATION OF MEANS OF SPEECH THERAPY RHYTHMICS IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL AND JUNIOR PRIMARY SCHOOL AGE.....	64
<i>Pinzenik O., Kukhta M.</i> THE FORMATION OF VALEOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK.....	68

<i>Stetsenko D., Kravchuk E., Posypaiko A., Kulakov D., Borysenko N.</i> CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF READINESS OF VETERAN SAMBO WRESTLERS FOR COMPETITIVE ACTIVITY.....	74
<i>Khomenko V.</i> ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT BODIES IN OTG.....	80
<i>Zhoy Iley, Matvieieva O.</i> MULTICULTURALISM IN MODERN EDUCATION.....	87
<i>Shevchenko O.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF WORK OF CIRCLES OF TECHNICAL CREATIVITY OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	92
<i>Shorobura I., Dolynska O.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS TOUR MANAGEMENT OF EXCURSION ACTIVITY.....	98

SCHOOL

<i>Bilousova N., Samoilenko O., Bobro A., Zaplisniy I.</i> THE SYSTEM WORKS WITH PUPILS OF PRIMARY SCHOOL AGE REGARDING FORMATION OF THEIR HEALTHY LIFESTYLE WHILE STUDYING ATHLETIC, SOCIAL AND HEALTH-EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL.....	103
<i>Gagarin M.</i> THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	107
<i>Kyrychok I., Bugaets N.</i> USE OF ICT IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL OF LINGUISTIC AND LITERATURE AND INFORMATION INDUSTRY.....	111
<i>Poletylo S.</i> GENERALIZATION OF EXPERIMENTAL KNOWLEDGE AS ONE OF THE WAYS TO ENSURE THE QUALITY OF TEACHING PHYSICS.....	121
<i>Siagha Sami</i> THE CONTENT AND FEATURES OF ADOLESCENT AGGRESSION AND CHARACTERISTICS OF THE CAUSES OF ITS DEVELOPMENT.....	125
<i>Sharan O., Sharan V., Kulynych M.</i> FEATURES OF USING E-EDUCATIONAL RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC THINKING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	130
<i>Shvets O.</i> EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING THE STUDY OF NATURAL EDUCATION IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	135

HIGH SCHOOL

<i>Babakina O.</i> MANAGING THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION BASED ON THE SYSTEM APPROACH.....	142
<i>Barabash I.</i> DIFFERENTIATED LEARNING AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE STUDY PROCESS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....	145
<i>Berezovska L.</i> INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATION.....	150
<i>Bespartochna O., Poyasok T.</i> FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	155
<i>Volkova N., Lebid O.</i> FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES.....	161
<i>Halushchak V.</i> SOME ASPECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY OF A MODERN TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	167
<i>Humeniuk V.</i> STRUCTURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON PREPARATION OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER MEDICAL.....	172
<i>Hurin R., Terzi P., Bohatov A.</i> THE INFLUENCE OF GAME MODELING ON THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	177
<i>Dobrodub Ye., Zakharina A., Zakharina Ye.</i> ONLINE TEACHING OF "THEORY AND METHODS OF THERAPEUTIC FITNESS" AMID COVID -19 PANDEMIC	181
<i>Kozyr M.</i> APPLICATION OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	186
<i>Koziar M., Kozlovskiy Yu., Stechkevych O.</i> DEVELOPMENT OF THE INFORMATION COMPETENCE OF TEACHERS AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL STAFF UNDER THE PANDEMIC CONDITIONS.....	192
<i>Kuzemko L.</i> EXPERIENCE OF FORMATION OF READINESS FOR PARTNERSHIP INTERACTION IN FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.....	198
<i>Kutova S.</i> INNOVATIVE APPROACHES IN THE PREPARATION OF FUTURE LANGUAGE TEACHERS AS A CHALLENGE OF TIME.....	204

<i>Lazorenko S., Lazorenko Stanislav, Kolomiets A.</i> CRISIS FACTS AND PHENOMENA IN MODERN PROFESSIONAL AND OLYMPIC SPORTS CONCERNING THE PARTICIPATION OF TRANSGENDER SPORTSMEN IN SPORTS COMPETITION.....	210
<i>Mykhailyshyn H., Mandro L.</i> THE PLACE OF “SOFT SKILLS” IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	216
<i>Matviiv-Lozynska Yu.</i> ORGANIZATION OF INTERNATIONAL ACTIVITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN TODAY’S CONDITIONS.....	222
<i>Nazarenko I.</i> RETROSPECTIVE STUDY OF THE PROBLEM OF CONTROL IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE SPEAKING COMPETENCE OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS.....	225
<i>Prykhodko S.</i> WAYS OF FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE LEARNING IN UNIVERSITIES.....	230
<i>Rudchenko V.</i> STATEMENT OF THE PROBLEM ON FORMATION READINESS OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY FOR APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	235
<i>Syvash S., Kurinna A., Sushchenko L.</i> SPEECH CULTURE OF THE FUTURE EDUCATOR AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES.....	240
<i>Sira L.</i> ACADEMIC ASPECTS OF THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY DEPARTMENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	244
<i>Siasiev A.</i> CLOUDY TECHNOLOGIES AS A WAY TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	252
<i>Ulianova V.</i> TRAINING OF MUSIC ART TEACHERS IN CHINA WHICH IS BASED ON TRADITIONAL CHINESE VALUES.....	257
<i>Chemerys H., Briantsev O.</i> SELECTION OF SOFTWARE FOR THE FORMATION OF ELECTRONIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF FUTURE DESIGNERS ACCORDING TO DISTANCE LEARNING.....	261

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [371.311:373.3]:37.014. 1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.1>

Н. Б. Антонець

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ (1991–2019)

Статтю присвячено нормативно-правовому забезпеченню індивідуального навчання, яке є однією з форм організації навчально-виховного процесу (у тому числі в початковій школі) і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти. Вибрані хронологічні рамки зумовлені необхідністю комплексного вивчення процесу розвитку початкової освіти за роки незалежності України.

У ході дослідження предметом аналізу стали відповідні документи, які було затверджено наказами галузевого міністерства. Охарактеризовано Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти (1992 р.) та Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти (1993 р.), що були розроблені в каденцію міністра освіти П. Таланчука, Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти (2000 р.) та Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2002 р.), які затвердив міністр освіти і науки В. Кремень. Відзначено, що у цих документах було визначено мету індивідуального навчання, контингент учнів, які можуть ним скористатися, коло осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, особливості його організації (у тому числі в початковій школі) та фінансування. З'ясовано, що поява у січні 2016 р. Наказу «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» за підписом міністра освіти і науки С. Квіта передусім була зумовлена тимчасовою окупацією території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя, що почалася 20 лютого 2014 р. внаслідок збройної агресії Російської Федерації. Зазначено, що суттєві зміни до цього Положення вніс наказ, який 10 липня 2019 р. підписала міністр освіти і науки Л. Гриневич. Унаслідок цих змін документ отримав нову редакцію, яка унормовує організацію здобуття освіти за екстернатною формою (екстернат), сімейною (домашньою) формою та педагогічним патронажем, а також нову назву – Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти.

Ключові слова: індивідуальна форма здобуття загальної середньої освіти, індивідуальна форма навчання, початкова освіта, початкова школа, форми здобуття освіти.

Постановка проблеми. Здобуття Україною незалежності зумовило необхідність розроблення власної нормативно-правової бази, у тому числі в освітній галузі. Зокрема, у Законі «Про освіту», який було ухвалено у травні 1991 р., зазначалося, що забезпечення реалізації права громадян на освіту здійснюється у тому числі шляхом урізноманітнення форм навчання [1]. Унормування функціонування цих форм стало одним із завдань галузевого міністерства. Зокрема, значну увагу було приділено нормативно-правовому забезпеченню індивідуального навчання, яке в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості організації індивідуального навчання

в школах I ступеня розглядаються у публікаціях Т. Гавриленко, Д. Ротфорт, О. Савченко, Г. Шубак. Питання індивідуального навчання дітей з особливими освітніми проблемами в умовах загальноосвітнього навчального закладу розробляють, зокрема, Т. Ілляшенко, В. Коваленко. Висвітлення зарубіжного досвіду у реалізації ідеї про домашню освіту знаходимо у працях В. Гриньович, А. Лещенко, О. Огієнко, Л. Рубан, Т. Свиридової, С. Шумаєвої. У контексті інших альтернативних форм навчання (дистанційної, екстернатної) з погляду юриста організація та здійснення індивідуального навчання стали предметом уваги Л. Таран.

Мета статті. На основі аналізу нормативно-правових документів простежити генезу розвитку індивідуального навчання як форми здобуття початкової освіти за роки незалежності України.

Виклад основного матеріалу. На виконання Закону «Про освіту» 20 липня 1992 р. міністр освіти П. Таланчук затвердив Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти [2]. У документі було визначено мету індивідуального навчання, контингент учнів, які можуть ним скористатися, коло осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, особливості його організації та фінансування. Зокрема, зазначалося, що мета індивідуального навчання – забезпечення умов для здобуття загальної середньої освіти або задоволення інших загальноосвітніх потреб особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Коло осіб, які можуть скористатися такою формою здобуття знань, було поділено на дві категорії. До першої увійшли учні, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (до їх числа було віднесено тих, хто не може відвідувати школу за станом здоров'я; не спроможні засвоїти навчальний матеріал в обсязі державних стандартів загальної середньої освіти в умовах традиційних форм організації навчально-виховного процесу; має високі навчальні можливості). Другу категорію становили ті, хто виявив бажання навчатися індивідуально (для неповнолітніх – за бажанням їхніх батьків). Згідно з Тимчасовим положенням 1992 р., індивідуальне навчання могли здійснювати вчителі, гувернери, репетитори, інші педагогічні працівники, воно також могло бути повністю самостійним. Учні мали право вибрати для індивідуального вивчення один, кілька або всі предмети навчального плану, при цьому їм дозволялося за бажанням відвідувати заняття з вибраного предмета (предметів) у школі.

Із приводу організації індивідуальної форми навчання осіб, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, у Тимчасовому положенні 1992 р. зазначалося, що вона реалізовується, як правило, або школою, у якій учні навчаються, або найближчою школою до місця їхнього проживання чи лікування і здійснюється вчителями у приміщенні закладу освіти, у домашніх умовах або у лікувальному закладі. Навчання цього контингенту учнів проводиться за персональними планами, які розробляються з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. У планах указується зміст матеріалу, що підлягає вивченню, види завдань, які необхідно виконати, строки і форми звітності та контролю якості засвоєння знань. Кількість годин для організації індивідуального навчання, що фінансуються державою, визначається з розрахунку вартості навчання одного учня в загальноосвітній школі за рік. Розподіл годин за предметами здійснює школа з урахуванням реального рівня знань і навчальних можливостей учня, заняття проводяться в різних формах, що добираються вчителем виходячи з їх педагогіч-

ної доцільності. Облік занять, змісту проведеної з учнем роботи, його успішності з кожного предмету ведеться у спеціальному журналі.

Щодо осіб, які не потребують соціальної допомоги та реабілітації, у Тимчасовому положенні 1992 р., зокрема, зазначалося, що їх індивідуальне навчання може бути самостійним або організованим на договірних умовах між тим, хто бажає індивідуально навчатися, і тим, хто навчатиме (школою, гувернером, репетитором тощо). Для цього контингенту учнів індивідуальне навчання здійснюється за їхній рахунок (за винятком випадків, коли на таке навчання є дозвіл місцевого органу державного управління освіти).

Через рік, а саме 1 липня 1993 р., Міністерство освіти України затвердило Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти [3], в основу якого було покладено попередній тимчасовий документ. На відміну від попереднього документа у Положенні не передбачався варіант повністю самостійного індивідуального навчання, а також серед педагогічних працівників, які можуть організовувати таку форму здобуття освіти, не згадувалися гувернери та репетитори. Натомість окремо зазначалося, що навчання дітей молодшого шкільного віку можуть здійснювати їхні батьки. Окрім того, з'явилися пункти, згідно з якими за бажанням батьків (або осіб, які їх замінюють) для проведення контрольних (підсумкових) зрізів знань органами державного управління освітою мали створюватися спеціальні комісії за участю представників шкільного самоврядування, а кількість занять могла бути збільшена понад бюджетне фінансування за рахунок надходжень від підприємств, організацій та приватних осіб.

Протягом наступних семи років в освітній галузі було ухвалено низку документів, які внесли значні зміни у її нормативно-правову базу. Серед них – нова редакція Закону України «Про освіту» (1996 р.), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами» (1997 р.) та «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2000 р.). Ухвала цих та інших документів зумовила необхідність перегляду чинних на той час Положень. Так, у вересні 2000 р. міністр освіти і науки В. Кремень підписав наказ «Про затвердження Тимчасового положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти» [4].

У Тимчасовому положенні 2000 р. конкретизовано мету індивідуального навчання. У новому формулюванні нею стало створення оптимальних умов для здобуття громадянами певного освітнього рівня, що забезпечується навчальним закладом системи загальної середньої освіти, або повної загальної середньої освіти відповідно до

особистісних потреб, індивідуальних здібностей, можливостей, стану здоров'я, розвитку нахилів, талантів. Також внесено зміни у перелік категорій учнів, які мали право на індивідуальну форму навчання. До нього було віднесено учнів: 1) які проживають у селах, селищах, розташованих на важкодоступних територіях, де відсутні загальноосвітні навчальні заклади; 2) які не спроможні засвоїти навчальний матеріал в умовах групової форми організації навчально-виховного процесу у визначені державою терміни; 3) які не можуть відвідувати навчальні заняття за станом здоров'я; 4) які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; 5) які є іноземцями та особами без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах. Із кола осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, було вилучено батьків, тобто у ньому залишилися лише педагогічні працівники, котрі мають відповідну педагогічну освіту. У Тимчасовому положенні зазначалося, що учень має право перейти на індивідуальну форму навчання у будь-якому класі та в будь-який час протягом навчального року. Особи, які не були у складі учнів навчального закладу, а прибувають до нього й вибирають індивідуальну форму навчання, зараховуються до контингенту цього закладу згідно з установленим порядком. Ця умова поширюється й на учнів, які вперше йдуть до школи та вибирають індивідуальну форму навчання у першому класі. У документі вперше офіційно було надано можливість під час індивідуального навчання використовувати дистанційну форму, а також інформаційні технології з обов'язковим урахуванням особливостей розвитку та психофізичного стану учня. Згідно з Тимчасовим положенням 2000 р., зміст індивідуального навчання має відповідати Державному стандарту загальної середньої освіти. Індивідуальне навчання здійснюється за індивідуальними навчальними планами, що розробляються навчальним закладом, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, їхніх здібностей та потреб. На підставі індивідуальних навчальних планів розробляються індивідуальні програми з кожного предмета, у яких визначаються зміст і обсяг матеріалу, що підлягає вивченню. Атестація знань учнів здійснюється не більше двох разів протягом навчального року. Із дозволу адміністрації навчального закладу під час проведення атестації учня допускається присутність батьків або осіб, які їх замінюють. У разі незгоди учня, батьків або осіб, які їх замінюють, із результатами атестації їм надається право в день оголошення результату оскаржити його у відповідному органі управління освітою. Учні, які навчаються індивідуально й які прискорено опанували програмовий матеріал відповідного класу, можуть проходити дострокову атестацію. Успішне проходження дострокової атестації

є підставою для переведення учня до наступного класу. Фінансування індивідуального навчання учнів здійснюється коштом бюджету. Кількість годин індивідуального навчання понад установлену норму годин може бути збільшена шляхом надання платних послуг навчальним закладом згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1997 р. «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами».

Наприкінці 2002 р. Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [5]. Звернемо увагу на ті пункти, що відрізняли новий документ від попереднього. Зокрема, знову було внесено корективи у перелік категорій учнів, які мали право на таку форму навчання. До цього переліку увійшли учні: 1) які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад; 2) яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця; 3) які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу; 4) які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше п'яти осіб); 5) які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня; 6) які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (у разі якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату)). У Положенні 2002 р. уточнювалося, що індивідуальне навчання здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності, а учні, які навчаються індивідуально, є учасниками навчально-виховного процесу навчального закладу. Індивідуальні навчальні плани складаються на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Освітній рівень учнів, які навчалися за індивідуальною формою, має відповідати вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти. У разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними навчальними програмами учнів 1–4-х класів на окремих заняттях можна об'єднувати в групи чисельністю не більше п'яти осіб. За результатами річного оцінювання та атестації учням 2–4-х класів, які навчаються індивідуально, видається табель успішності. Фінансування індивідуального навчання учнів здійснюється коштом відповідного бюджету. Кількість годин для організації індивідуального навчання відповідно до кількості предметів інваріантної частини навчального плану визначається наказом директора та затверджується відповідним органом управління освітою.

Поява у січні 2016 р. Наказу «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» за підписом міністра освіти і науки С. Квіта [6] передусім

була зумовлена тимчасовою окупацією території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя, що почалася 20 лютого 2014 р. внаслідок збройної агресії Російської Федерації. У Положенні визначено порядок зарахування осіб на індивідуальну форму навчання, порядок її організації для забезпечення права на здобуття повної загальної середньої освіти стосовно осіб, щодо яких може запроваджуватися ця форма навчання, а також осіб, щодо яких неможливо забезпечити навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах за груповою формою навчання, а також порядок оплати праці педагогічних працівників за проведення такого навчання.

У документі, зокрема, зазначено, що індивідуальна форма навчання у системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу для забезпечення права осіб на здобуття повної загальної середньої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності. Ця форма навчання може запроваджуватися для осіб, які: 1) за станом здоров'я (у тому числі особи з особливими освітніми потребами, з інвалідністю та ті, яким необхідно пройти медичне лікування у закладі охорони здоров'я більше одного місяця) не можуть відвідувати навчальний заклад; 2) проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше п'яти осіб); 3) проживають у зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження тощо, та надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру (з використанням дистанційної форми навчання) відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України»; 4) мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу; 4) є іноземцями або особами без громадянства (діти-біженці, діти, чиї батьки подали заяви про визнання біженцями або особами, які потребують додаткового чи тимчасового захисту, діти іноземців та осіб без громадянства, які утримуються в пунктах тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства).

Відповідно до Положення, зарахування учнів на індивідуальну форму навчання проводиться протягом навчального року. Керівник навчального закладу забезпечує навчання за індивідуальною формою навчання з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку учнів. Робочі навчальні плани для індивідуальної форми навчання складаються на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерства освіти і науки України, та погоджуються відповідним органом управління освітою. Технології дистанційного навчання в

індивідуальній формі навчання застосовуються з урахуванням вимог Положення про дистанційне навчання, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. Освітній рівень учнів 1–4-х класів за умов індивідуальної форми навчання має відповідати вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. Кількість навчальних годин для організації індивідуальної форми навчання учнів у 1–4-х класах становить п'ять годин на тиждень на кожного учня. Кількість навчальних годин для організації індивідуальної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, відповідно до кількості предметів інваріантного складника навчального плану за умов виконання вимог Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р., у 1–4-х класах становить 10 годин на тиждень на кожного учня. Інструктивно-методичне забезпечення індивідуальної форми навчання здійснює Міністерство освіти і науки України, а контроль над його організацією покладається на відповідні органи управління освітою.

Суттєві зміни до Положення вніс наказ, який у липні 2019 р. підписала міністр освіти і науки Л. Гриневич [7]. Унаслідок цих змін документ отримав нову редакцію, а також нову назву – Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти. Згідно з Положенням, заклади загальної середньої освіти та інші заклади освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти на певному рівні освіти, відповідно до законодавства та своїх установчих документів можуть організовувати здобуття освіти за екстернатною формою (екстернат), сімейною (домашньою) формою та педагогічним патронажем. Окрім закладів освіти, документ надає право організації здобуття освіти за індивідуальною формою батькам або іншим законним представникам здобувачів освіти. Оскільки документ є чинним, його детальний аналіз розглядаємо як подальший крок розроблення теми.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі аналізу нормативно-правових документів можна зробити висновок, що протягом 1991–2019 рр. Міністерство освіти та науки приділяло значну увагу унормуванню функціонування індивідуального навчання, яке в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти. Тимчасові положення та Положення, які затверджувалися у 1992, 1993, 2000, 2002, 2016 рр., визначали мету індивідуального навчання, контингент

учнів, які можуть ним скористатися, коло осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, особливості його організації та фінансування. Оскільки у цих документах зазначалося, що вибрати індивідуальну форму навчання можна вже у першому класі, їхній зміст відображав у тому числі специфіку початкової освіти. Так, згідно з Положенням 1993 р., навчання дітей молодшого шкільного віку могли здійснювати їхні батьки; відповідно до Положення 2002 р., у разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними програмами учнів 1–4-х класів на окремих заняттях можна було об'єднувати в групи чисельністю не більше п'яти осіб; у Положенні 2016 р. зазначалося, що освітній рівень учнів 1–4-х класів за умов індивідуального навчання має відповідати вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р., тощо. Подальший розвиток індивідуальної форми здобуття загальної середньої освіти сприятиме створенню оптимальних умов для врахування особистісних потреб учнів, їхніх можливостей, стану здоров'я, здібностей, нахилів, талантів.

Список використаної літератури:

1. Про освіту : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523#Text>
2. Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти : затверджене міністром освіти України П. Таланчуком 20 липня 1992 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 17/18. С. 2–4.
3. Про затвердження Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, Положення про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту, Положення про психологічну службу в системі освіти України : Наказ Міністерства освіти України від 1 липня 1993 р. № 230. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0098-93#Text>.
4. Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 5 вересня 2000 р. № 430. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 2000. № 23. С. 19–24.
5. Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2002 р. № 732. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03/ed20021220#Text>
6. Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки від 12 січня 2016 р. № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16/ed20160112#Text>
7. Про внесення змін до Наказу Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 р. № 8 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10 липня 2019 р. № 955. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0852-19#n2>

Antonets N. Individual learning as a form of primary education: regulatory aspect (1991-2019)

The article is devoted to the legal support of individual education, which is one of the forms of organization of the educational process (including in primary school) and is implemented to ensure the right of citizens to complete general secondary education. The chosen chronological framework is due to the need for a comprehensive study of the process of development of primary education during the years of independence of Ukraine.

During the study, the subject of analysis were the relevant documents, which were approved by orders of the Ministry of Industry. The Provisional Regulations on Individual Education in the General Secondary Education System (1992) and the Regulations on Individual Education in the General Secondary Education System (1993), developed during the term of the Minister of Education P. Talanchuk, the Provisional Regulations on Individual Education in the General Secondary Education System (2000) and Regulations on individual forms of education in secondary schools (2002), approved by the Minister of Education and Science V. Kremen. It was noted that these documents defined the purpose of individual education, the contingent of students who can use it, the range of persons entitled to individual education, the peculiarities of its organization (including in primary school) and funding. It was found that the appearance in January 2016 of the order «On approval of the Regulations on individual forms of education in secondary schools» signed by the Minister of Education and Science S. Kvit was primarily due to the temporary occupation of the Autonomous Republic of Crimea and Sevastopol, which began on February 20, 2014 as a result of the armed aggression of the Russian Federation. It is noted that significant changes to this Regulation were made by the order, which was signed on July 10, 2019 by the Minister of Education and Science L. Hrynevych. As a result of these changes, the document received a new version, which regulates the organization of education in the external form (externship), family (home) form and pedagogical patronage, as well as a new name – Regulations on individual forms of general secondary education.

Key words: individual form of general secondary education, individual form of education, primary education, primary school, forms of education.

УДК 373.5.091.214:811.111/.112](477.85)“1932/1940”
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.2>

О. Я. Гоменюк

доктор філософії в галузі 01 «Освіта/Педагогіка»,
асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ІЗ GERMANСЬКИХ МОВ ДЛЯ СЕРЕДНІХ ШКІЛ БУКОВИНИ (1932–1940 рр.)

Здійснено аналіз навчальних програм із німецької та англійської мов для середніх шкіл Буковини у першій половині ХХ ст. У ході дослідження встановлено, що у 30-ті роки ХХ ст. в Буковинському краї проведено низку різних реформ, зокрема освітніх, які були спрямовані на перегляд змісту шкільної освіти та визначення ефективних методів навчання. Унаслідок реформування школи у навчальному процесі слід було врахувати індивідуальний підхід, брати до уваги зацікавлення кожного школяра, його здібності й нахили, формуючи, насамперед, особистість учня.

Виявлено, що навчання у середній школі поділялося на два ступені: нижчий під назвою «гімназія» (I–IV кл.) та вищий – «лицей» (V–VIII кл.). Обидва ступені були спрямовані на здобуття загальної середньої освіти. Навчання німецької та англійської мов на Буковині у досліджуваний відрізок часу розпочиналося у п'ятому класі ліцею.

Визначено, що у віднайдених навчальних програмах метою навчання іноземних мов було формування навичок та вмінь правильного і вільного висловлювання в усній і письмовій формах, читання оригінальної та науково-практичної літератури, а також перекладу. Методом навчання іноземних мов було офіційно проголошено змішаний. Навчальні програми для гімназій та ліцеїв Буковини, ухвалені Міністерством віровизнань і освіти Румунії, містили чітко сформульовані цілі, зміст та термін навчання германських мов.

Аналіз сітки годин і змісту навчального матеріалу для вивчення германських мов, порівняльна характеристика навчання англійської та німецької мов у середніх школах Буковини дали змогу виокремити спільні та відмінні риси вивчення цих мов. Установлено, що у процесі навчання німецької мови акцентували увагу на засвоєнні ідіоматичних виразів та абстрактних понять, указували кількість необхідних для засвоєння лексичних одиниць, добирали спеціальний граматичний мінімум та здійснювали зворотний переклад. Відмінною рисою у процесі навчання англійської мови було навчання письма, що включало переказ змісту прочитаного, переписування текстів, складання й аналіз літературних творів. Розроблені для середніх шкіл Буковини навчальні програми з германських мов передбачали опрацювання фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу, формування навичок діалогічного й монологічного мовлення, мали на меті розвиток навичок читання, письма, а також вироблення вміння перекладати з рідної мови на іноземну, і навпаки.

Ключові слова: англійська мова, німецька мова, навчальна програма, середня школа, сітка годин, навчальний матеріал.

Постановка проблеми. Ретроспективне висвітлення освітніх процесів на Буковині, зокрема методики навчання германських мов, має велике значення для сьогодення, сприяє чіткішому окресленню перспектив наукових пошуків у зазначеній царині. У контексті реалізації нових методичних концептуальних засад постає потреба вдосконалити підходи до навчання іноземних мов прийдешніх поколінь. Це зумовлює необхідність ґрунтовного опрацювання накопиченого історико-педагогічного досвіду. Поглиблений аналіз тенденцій, виявлення закономірностей процесу розвитку методики навчання германських мов у минулому має метою збагачення конкретно-історичним матеріалом ідеї багатовимірності історичного процесу, виявлення причин і наслідків різноманітних наявних підходів, принципів,

методів, засобів навчання іноземних мов (ІМ), що уможливить висновок про доцільність їх задіяння у сьогочасній навчальній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процесу розвитку освіти в буковинському краї на початку ХХ ст. присвячено розвідки Л. Кобилянської (досліджувала становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті роки ХVІІІ – початок ХХ ст.)), І. Петрюк (охарактеризувала становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)), І. Житарюка (проаналізував математичну освіту і науку Буковини та Північної Бессарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.)), Г. Постевки (розглядав розвиток музичної освіти та виховання на Буковині в міжвоєнний період (1918–1940 рр.)), І. Хілько (досліджував розвиток художньої освіти

на Буковині (друга половина XIX – 30-ті роки XX ст.) та ін.

Розвиток освіти Буковини висвітлено у працях таких методистів: Б. Лабінської (досліджувала тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)), О. Тумак (охарактеризувала становлення та розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.)). Історії освіти Буковини присвячено також розвідки зарубіжних науковців, а саме І. Велики (розглядала навчальні програми та підручники з німецької мови як іноземної у школах Румунії, зокрема Буковини (1918–2006 рр.)), М. Гріґоровіци (досліджував освіту Північної Буковини (1774–1944 рр.)) та ін.

Мета статті – проаналізувати навчальні програми (НП) з німецької мови (НМ) та англійської мови (АМ) для середніх шкіл Буковини, здійснити порівняльну характеристику методики навчання НМ та АМ на території краю, розкрити особливості методики навчання обох германських мов у Буковинському регіоні у першій половині XX ст.

Виклад основного матеріалу. Розпад Австро-Угорської монархії зумовив суттєві політичні, економічні й територіальні зміни в буковинському краї. За офіційними джерелами, 28 листопада 1918 р. відбувся Загальний з'їзд Буковини в палаці Митрополії, на якому ухвалили рішення про об'єднання цієї території з Румунією. Буковина набула статус провінції Румунії, а місто Чернівці – провінційного центру [2].

Вищим керуючим органом освіти в розгляда-ний часовий період було Міністерство віровизнань і освіти (МВіО) Румунії. Ним ухвалювалися постанови, вносилися розпорядження стосовно освіти, затверджувалися НП і підручники з ІМ.

У 30-ті роки XX ст. в краї проведено низку різних реформ: політичних, адміністративних, освітніх. Так, у політичній реформі (1938 р.) йшлося про схвалення проєкту нової Конституції країни та встановлення монархічного авторитарного ладу [3, с. 77–78]. Метою проведення адміністративних реформ (1938 р.) було створення видимості домінування румунського населення. Це засвідчувало б «історичні права» Румунії на Буковину [1, с. 231]. Ми звернемо увагу на реформи в освіті, зорієнтовані на перегляд змісту шкільної освіти, а також визначення ефективних методів навчання.

На переконання авторів проєкту шкільної реформи на Буковині, учнів під час навчання доцільно відбирати з урахуванням їхніх інтелектуальних здібностей, які слід розвивати у правильному руслі [4, с. 3].

Реформування школи передбачало реалізацію більш творчих, демократичних методів і підходів до навчання. У навчальному процесі слід було врахувати індивідуальний підхід, брати до уваги

зацікавлення кожної дитини, її здібності й нахили, щоб формувати передусім особистість.

Унаслідок проведених освітніх реформ внесено певні зміни до НП з ІМ. Зокрема, у НП 1932 р. констатувалася кінцева мета навчання ІМ у середніх навчальних закладах, а саме формування особистості учня [7, с. 62].

На початку 1932–1933 рр. МВіО Румунії ухвалено рішення скоротити НП для всіх типів шкіл. У мінімальній НП (Programa minimală) зазначалася кількість тижневих годин, наводився навчальний матеріал із кожного предмета [9, с. 137].

Як зазначає румунський науковець І. Велика, мінімальна НП з ІМ містила короткий виклад змісту й незначну кількість інструкцій щодо проведення уроків. Проте авторка переконана, що цілі, окреслені в новій НП, були доволі прогресивними для того часу [9, с. 139].

Відповідно до нового закону про навчання в середніх школах 1934 р., МВіО Румунії впроваджено восьмирічне навчання, причому відбулося об'єднання середньої освіти для хлопців і дівчат. Шкільне навчання мало два ступені: нижчий, тобто «гімназія» (I–IV кл.), та вищий – «лицей» (V–VIII кл.). Вони були спрямовані на здобуття загальної середньої освіти. У VII та VIII класах відтепер викладалися філологічні й природничі дисципліни [5, с. 5–6].

За законом про середню освіту 1934 р. НП, затверджені МВіО Румунії, включали розподіл предметів по класах, там подано методичні рекомендації, вміщені аналітичні таблиці демонстрували зміст кожного предмета та навчального року [5, с. 5].

Задля глибшого вивчення методики навчання германських мов розглянемо НП середніх шкіл Буковини досліджуваного періоду. Принагідно зазначимо, що вивчення ІМ розпочиналося з V класу лицею.

Під час аналізу тогочасних освітніх документів будемо намагатися зберегти мову оригіналу та термінологію, передаючи зміст так, як його подавали самі автори, для підведення підсумків використовуватимемо сучасну термінологію.

Наведемо фрагмент НП із НМ та сітку годин для навчання германських мов для гімназій та лицейів Буковини за 1932/1933 навчальний рік.

Таблиця 1
Кількість годин для навчання АМ та НМ у гімназіях та лицях Буковини (1932/1933 н. р.) [7, с. 3]

Предмети	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	-	-	-	-	3	2	2
Англійська мова	-	-	-	-	3	2	2

Із вищенаведеної таблиці можна дійти висновку, що германські мови починали вивчати у V класі з однаковою кількістю годин.

Метою навчання НМ було навчити учнів порозумітися в нескладних розмовах, читати й перекладати іншомовні тексти за допомогою словника [7, с. 54].

Метод навчання – змішаний, поєднаний із говорінням і перекладом [7, с. 54].

V клас

Грамматика: вивчення основних елементів морфології та синтаксису. Граматичний матеріал пропонувалося опрацювати в такій послідовності: іменник, займенник, прикметник, числівник, допоміжні дієслова, прийменники, сполучники, типи речень. На кожному уроці вивчали нову граматичну тему або повторювали раніше вивчені правила.

Розмовні теми: обговорення предметів та людей з оточення школяра: школа, клас, будинок, годинник, інтелектуальні заняття, професії та ін.

Читання: опрацювання коротких прозових і віршованих творів морально-виховного змісту: анекдоти, розповіді, байки, поезії, прислів'я. Обговорення змісту прочитаного та вивчення віршів напам'ять (на вибір).

Письмо: виконання вправ на закріплення вивченого матеріалу, таких як диктант, переклад.

VI клас

Грамматика: повторення та поглиблення попередньо вивченого граматичного матеріалу на основі читання літературних творів.

Читання: обговорення творів з галузі фізики та хімії. Опрацювання новел та уривків із сучасної літератури: П. Розегер (P. Rosegger), Т. Фонтане (T. Fontane), О.Е. Шмідт (O.E. Schmidt) та ін.; вивчення напам'ять віршів Вальтера фон дер Фогельвайде (Walter von der Vogelweide); переказ змісту прочитаного Вольфрама фон Ешенбаха «Парсифаль» (Wolfram von Eschenbach «Parsival»). Використання описів культурного, наукового та промислового змісту.

Домашнє читання: опрацювання невеликих за обсягом прозових епічних творів за П. Розегером (P. Rosegger), М. фон Ебнер-Ешенбах (M. von Ebner-Eschenbach), М.Е. Еш (M.E. Esch) та ін.

Письмо: написання листів, вітальних листівок, коротких повідомлень.

VII клас

Читання: опрацювання складніших творів художньої літератури письменників Г. Лессінґа, уривки з «Літературних листів» (G. Lessing «Literaturbriefe»), Г. Гауптмана, уривки з драми «Потоплений дзвін» (G. Hauptmann «Die Versunkene Glocke»). Вивчення уривків таких авторів: Г. Бар (H. Bahr), Фр. Гундольф (Fr. Gundolf), П. Ернест (P. Ernest) та ін.

Домашнє читання: Обговорення новели Е. Мьоріке «Поїздка Моцарта до Праги» (E. Mörike «Mozart auf der Reise nach Prag») [7, с. 3].

Отже, у НП методом навчання було проголошено змішаний, а також зазначалася мета, яка полягала у формуванні вмінь говоріння, читання та перекладу. Увагу акцентували на навчанні граматики, оскільки вона була основою для правильного оформлення усного мовлення. У кожному класі провідне місце відводили художнім літературним творам та ознайомлювали з історією німецької літератури. Рекомендувалися й твори для позакласного читання. Учням пропонувалися праці з галузі фізики та хімії, а також уривки, які висвітлювали розвиток науки та промисловості країни, мову якої вивчали. Серед письмових завдань переважали переклад, диктант, оформлення листів, привітань, повідомлень, які були засобом контролю та слугували для закріплення здобутих знань.

Наступною для огляду буде НП із НМ для чоловічих та жіночих шкіл Буковини на 1933/1934 навчальний рік, сітку годин та фрагмент якої наводимо нижче.

Таблиця 2

Кількість годин для навчання германських мов у чоловічих і жіночих школах 1933/34 н. р. [6, с. 3]

Предмети	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	-	-	-	-	3	3	2
Англійська мова	-	-	-	-	3	3	2

Як видно із поданої таблиці, порівняно з попереднім навчальним роком кількість годин на вивчення германських мов у VI класі збільшилася на одну годину.

Мета навчання НМ полягала у розвитку вмінь читання художніх творів в оригіналі, використання науково-практичної літератури, у формуванні навичок усного мовлення та перекладу іншомовних текстів [6, с. 38].

Укладачами програми рекомендувалося звертати увагу учнів на формування правильної вимови, наголос та інтонацію. Окрім того, акцентували увагу на вивченні граматичних особливостей та ідіоматичних виразів. Учень мав засвоїти 1 200 лексичних одиниць і близьких за значенням слів (за три навчальні роки) [6, с. 40].

V клас. Навчання лексики включало слова з повсякденного шкільного життя, назви рослин, тварин і явищ природи. Із метою закріплення граматичного матеріалу пропонувалося застосування раніше засвоєних граматичних конструкцій під час виконання усних і письмових завдань. Навчання говоріння відбувалося на основі обговорення змісту прочитаного. До письмових завдань відносили диктанти, письмові відповіді на поставлені вчителем питання, переклади з румунської.

VI клас. Для ліпшого засвоєння та закріплення лексичних одиниць і абстрактних понять пропонувалося складати якомога більше словосполучень та речень. Навчання граматики супроводжувалося поглибленням та систематизацією вивченого матеріалу з морфології та синтаксису. Виконання розмовних вправ слугувало для тренування та ліпшого запам'ятовування лексичних та граматичних структур. У процесі навчання читання рекомендувалося вивчення біографій, листів, історичних нарисів (Й.В. Гете «Вільшаний король» (J.W. Goethe «Erkönig»), Л. Уланд (L. Uhland)).

VII клас. Запропонований навчальний матеріал не відрізнявся від попереднього навчального року [6, с. 38–40].

Отже, мета навчання ІМ передбачала не лише вміння учнів спілкуватися ІМ, а й розвиток навичок читання оригінальних художніх творів, літератури наукового змісту та перекладу. Укладачі програми радили зосереджувати увагу школярів на правилах вимови, наголосу та інтонації. Увагу акцентували на засвоєнні граматичних і фразеологічних конструкцій. Уперше йшлося про кількість необхідних для засвоєння лексичних одиниць ІМ та вивчення абстрактних понять. Новим було подання творів художньої літератури в оригіналі та ознайомлення з науковими текстами, що, на нашу думку, сприяло вдосконаленню ІМ.

Згідно з новим законом МВіО Румунії про запровадження восьмирічного навчання, у 1934 р. виникла необхідність створення нової НП. Зміни стосувалися і кількості годин, відведених для навчання ІМ. Відзначимо, що на основі цієї НП навчання ІМ здійснювалося до 1940 р. Наведемо сітку годин та фрагмент даної НП.

Таблиця 3

Кількість годин для навчання германських мов у чоловічих і жіночих школах Буковини 1934/35 н. р. [8, с. 3]

Предмети	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	-	-	-	-	3	3	3	3
Англійська мова	-	-	-	-	3	3	3	3

Як видно з поданої таблиці, ІМ введені у VIII кл. Окрім того, кількість навчальних годин збільшилася: НМ і АМ вивчали по 3 год. (V–VIII кл.).

Основні положення щодо навчання НМ стосувалися використання ІМ учнями в майбутній професійній діяльності та розвитку їх духовної освіти за допомогою творів німецької літератури, в яких розкривалися естетичні та моральні цінності [8, с. 83].

V клас. Розмовні теми базувалися на текстах із повсякденного життя, в яких описували профе-

сії, місто, екскурсії, подорожі та ін. Для навчання читання пропонувалися прозові уривки з повчальним та моральним змістом: приказки, розповіді, анекдоти, вірші, байки. Відібраний граматичний мінімум включав вивчення морфології (артикль, займенник, іменник, прикметник, сполучник, дієслово, активний і пасивний стани) та синтаксису (головні та підрядні речення). До письмових завдань належали диктанти і переклад.

VI клас. Серед уривків для читання були: біографічні дані відомих людей країни; відомості з історії та географії Німеччини; описи зоологічного та ботанічного світу; короткі літературні нариси, балади та ліричні вірші; уривки листів культурних та історичних постатей; автобіографічні дані німців румунського походження; переклади з румунської літератури; фрагменти творів та вірші німецьких письменників із Румунії. Рекомендувалося закріплення граматичного матеріалу з морфології, синтаксису. Письмові роботи включали зворотний переклад, короткі виклади.

У VII–VIII класах акцент ставився на читанні складніших, більших за обсягом творів, оскільки рівень володіння граматичним та лексичним матеріалом був достатнім для ознайомлення учнів з уривками різножанрової художньої літератури. Провідне місце посідало і навчання говоріння, яке здійснювалося шляхом переказів, розповідей, ведення бесіди на довільну тему [8, с. 86].

VII клас. У процесі навчання читання важливе місце відведено вивченню відомих авторів німецької літератури – від Лессінга до сучасних письменників. Учні ознайолювали з уривками з психології, логіки, фізики та хімії. До письмових завдань відносили короткі виклади. Учителем пропонувалися твори для позакласного читання.

VIII клас. На цьому етапі вивчення ІМ додалося ознайомлення з літературною критикою сучасних авторів. Учні пропонувалися твори природничого напрямку залежно від вибору навчальних предметів. Окрім того, присутні також були твори, пов'язані з образотворчим мистецтвом та уривки з німецької філософії. Письмові роботи та позакласне читання, як і в попередньому класі [8, с. 83–89].

Отже, з метою ефективного засвоєння граматичних навичок мовлення укладачами НП відібраний граматичний мінімум. До письмових вправ відносили диктанти, зворотний переклад та короткі виклади, які слугували підсумком до змісту прочитаного. Новим у цій НП був акцент на використанні ІМ учнями у професійній діяльності, провідне місце посідали їх моральне виховання та духовне збагачення.

Згідно з наказом МВіО Румунії від 1936 р., учні, які закінчили VIII клас середньої школи, мали скласти випускний іспит у кінці 1935/36 навчального року з ІМ (НМ або АМ) [10, с. 26]. На нашу

думку, складання іспиту з ІМ спричинене підвищенням уваги до навчання германських мов.

Для порівняльного аналізу подамо дані стосовно навчання АМ для гімназій та ліцеїв Буковини у досліджуваній часовій відрізку.

Передусім наведемо фрагмент НП з АМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1932/1933 навчальний рік. Кількість годин, відведених на вивчення АМ, наведено в табл. 1.

Мета навчання АМ – навчити учнів спілкуватися в усній та письмовій формах, підготувати їх до самостійного читання [7, с. 62].

Завдання педагога полягало у навчанні учня міркувати іноземною мовою та виражати свої думки правильно, максимально наближено до розмовної мови. Учитель мав організувати навчальний процес так, щоб навчання відбувалося від конкретного до абстрактного [7, с. 62].

У клас

Фонетика: пояснення основних правил вимови, наголосу та інтонації.

Граматика: вивчення основних форм морфології та синтаксису, теперішнього тривалого часу, правил використання *some, any, no, for, since, ago*, активного і пасивного стану, правил уживання допоміжних дієслів *do, do not, did, did not* у питальних та заперечних реченнях.

Розмовні теми: опрацювання таких тем, як: «Будинок (кімнати, меблі)», «Школа (класна кімната, бібліотека, двір для ігор)», «Нумерація, арифметичні операції», «Людське тіло», «Відчуття», «Одяг», «Розподіл часу (рік, місяці, дні, години)», «Крамниці», «Назви країн та їхніх мешканців», «Англійська валюта», «Експерсії», «Спорт», «Розваги», «Канікули».

Письмо: переписування текстів із підручника, написання диктантів, коротких переказів, виконання домашніх завдань. Написання контрольних робіт (кожної чверті).

VI клас

Граматика: опрацювання граматичних структур, таких як: займенники та їх відмінювання, прийменники, числівники, види речень, головні та другорядні члени речень, відмінювання неправильних дієслів, минулий час, майбутній доконаний, прислівники та дієприслівники.

Розмова: складання діалогів.

Читання: опрацювання вибраних творів та біографій відомих англійських письменників ХІХ–ХХ ст.: Дж. Байрона (G. Byron), Ч. Діккенса (Ch. Dickens), П. Шеллі (P. Shelley), Р. Бернза (R. Burns), Дж. Еліоті (G. Elioti), Б. Шоу (B. Shaw).

Письмо: написання творів (кожного місяця).

VII клас

Читання: опрацювання уривків творів класичних авторів Англії ХV–ХVІІІ ст.: Дж. Мілтона (J. Milton), В. Шекспіра (W. Shakespeare), О. Голдсмита (O. Goldsmith), Дж. Еддісона (J. Addison).

Письмо: здійснення письмового аналізу художнього твору або складання твору на вільну тему (щомісяця) [7, с. 62–67].

Отже, мета навчання АМ полягала у формуванні навичок усного мовлення та розвитку вмінь читання і писемного мовлення. До письмових вправ належали переписування текстів, диктанти, короткі перекази, згодом переходили до складання творів та аналізу художніх текстів, який базувався на особливостях сприйняття учнями художнього образу та літературного твору загалом, усвідомлення ідеї твору.

Відповідно до НП для шкіл Буковини на 1933/1934 навчальний рік, навчання АМ продовжувалося на основі НП 1932/1933 н. р. [6, с. 37].

У 1934 р. з огляду на впровадження восьмирічного навчання до НП з АМ були внесені деякі корективи (VI–VIII класи).

Наведемо фрагмент НП з АМ для гімназій та ліцеїв Буковини на 1934/1935 навчальний рік.

VI клас. Граматичний матеріал пропонувалося опрацювати в такому порядку: іменник, прикметник, неправильні дієслова, узгодження часів, пряма і непряма мова. До розмовних тем відносили: шкільне життя в Англії, визначні місця Лондона, виробничі та промислові центри. Серед уривків для читання були анекдоти, оповідання, діалоги, а також тексти, які містили відомості про історію Англії та Британські острови.

У **VII класі** брали за основу навчальний матеріал VI класу, а для **VIII** використовували матеріал VII класу згідно з НП 1932/1933 н. р.

У VIII класі додалися твори письменників ХХ ст.: Дж. Голзворсі (J. Galsworthy), Т. Гарді (T. Hardy), Дж. Конрада (J. Conrad) [8, с. 90–97].

Отже, на відміну від НМ навчання АМ продовжували на основі однієї НП. Внесені корективи стосувалися переважно порядку викладу навчального матеріалу.

Висновки і пропозиції. Отже, НП з НМ та АМ у 1932–1940 рр. відповідали соціальному замовленню суспільства. Мета навчання ІМ, покладена в основу НП, передбачала оволодіння усним і писемним мовленням, формування вмінь читання оригінальної та науково-практичної літератури, перекладу. НП з ІМ, ухвалені МВіО Румунії, містили чітко окреслені цілі, зміст і термін навчання германських мов.

НП із германських мов відповідали вимогам середніх шкіл. У віднайдених нами НП подано навчальний план. Наявність мовного і мовленнєвого матеріалу визначено для кожного року навчання. У проаналізованих НП вміщено рекомендації стосовно використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ і НМ: контрольні роботи, диктанти, твори, листи, короткі виклади.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що методиці навчання германських мов у школах Буковини відводилося чільне місце. У навчанні АМ і НМ знаходимо певні спільні та відмінні риси. НМ і АМ були серед обов'язкових предметів, які починали вивчати у V класі (ліцею).

Спільним для навчання АМ і НМ у середніх школах Буковини було пояснення правил вимови. Головна відмінність у процесі навчання лексики НМ полягала у засвоєнні фразеологізмів та абстрактних понять. До того ж зазначено кількість необхідних для засвоєння лексичних одиниць із НМ. Однаковим для обох мов була наявність у НП граматичного матеріалу, говоріння, читання, письма. У НП із НМ пропонувався спеціальний граматичний мінімум. Щодо навчання усного мовлення, то воно ґрунтувалося на уривках із повсякденного життя та різножанрової художньої літератури. Провідне місце відводили навчанню читання, за допомогою якого ознайомлювали учнів із творами художньої літератури, роботами філологічного та природничого змісту. Серед письмових завдань із НМ було написання листів, привітань, повідомлень, та коротких викладів. До письмових робіт з АМ відносили переказ змісту прочитаного, переписування текстів, складання й аналіз творів. Під час навчання НМ і АМ переклад виступав однією із цілей навчання та був різновидом письмових робіт. Відмітна риса процесу навчання НМ – здійснення зворотного перекладу.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в аналізі підручників з АМ та НМ, які виступали важливим засобом навчального процесу в школах Буковини досліджуваного відрізка часу.

Список використаної літератури:

1. Буковина: історичний нарис/В.М. Ботушанський та ін. Чернівці : Зелена Буковина, 1998. 416 с.
2. Буковина. URL: www.znaimo.com.ua/Буковина (дата звернення: 30.07.2021).
3. Піддубний І.А. Зміни в політичній системі Румунії в умовах авторитарного режиму (1938–1940 рр.). *Волинські історичні записки*. 2009. Т. 2. С. 75–85.
4. Hanon C. Proiect Pentru o Reformă Școlară. Cernăuți : Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1929. 14 p.
5. Ministerul Instrucțiunii Publice. Legea învățământului secundar. Publicata în Monitorul oficial. nr. 105. București : Imprimeria Statului, 1934. P. 5–6.
6. Programa minimală de tranziție pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1933–1934. București : Institutul de arte grafice "Bucovina", 1933. 139 p.
7. Programa minimală pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1932–1933. Ministerul Instrucțiunii, al cultelor și artelor. București : Imprimeria Centrală, 1933. 282 p.
8. Programele Analitice pentru Învățământul secundar (gimnazii și licee de băieți și fete) publicate în Monitorul Oficial Nr. 191 partea I din 21 August 1934. București : Imprimeria Centrală, 1934. P. 83–89.
9. Velica I. Diachronische Analyse der Schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918–2006). Cluj-Napoca : Presa Universitară Clujeană, 2013. 347 S.
10. Velica I. Unterricht und Deutschunterricht in den Sekundärschulen Rumäniens in der Zeitspanne 1918–1945. *Neue Didaktik*. 2007. № 1. 40 S.

Homeniuk O. General characteristics of Germanic languages curricula for Bucovina secondary schools (1932–1940)

The article describes the German and English language curricula for Bucovina secondary schools in the first half of the XX century. It has been studied that different reforms, including educational, were implemented in the Bucovina region in the 30s XX century. Education reforms were aimed at developing and improving the education system. As a result, the individual approach, the pupils' mental abilities, skills, and interests were taken into account in the process of foreign language teaching. The main goal was to form, first of all, the personality of the child.

Secondary school education was divided into two levels: the lower one was called "a gymnasium" (grades I – IV), and the higher one was called "a lyceum" (grades V – VIII). Both levels were aimed at obtaining general secondary education. Teaching German and English in Bucovina in the period under study began in the fifth grade at the lyceum.

It has been determined that the purpose of foreign language teaching was to enable the students to speak and express their thoughts in a written form, to read the original and scientific-practical literature and translate foreign texts. A mixed method of foreign language teaching was officially proclaimed in the curricula of Bucovina gymnasiums and lyceums. The curricula were approved by the Romanian Ministry of Religion and Education and contained clearly defined aims, content and time of Germanic languages teaching.

The analysis of contact hours and teaching material, the comparative characteristics of teaching English and German in Bucovina secondary schools allowed us to single out some common and distinctive features in teaching both languages. It has been determined that in the teaching process of the German language, there was a focus on idioms and abstract phrases mastering, the number of required vocabulary items indication, a grammar minimum selection, and reverse translating. Teaching writing in English had some distinctive features. It involved the rendering of the content, rewriting texts, compiling and analyzing literary works. The Germanic languages curricula designed for Bucovina secondary schools included the study of phonetics, vocabulary and grammar, the formation of dialogic and monologue speaking skills, the development of reading and writing skills, the ability to translate from native to foreign language and vice versa.

Key words: *teaching English, teaching German, curriculum, secondary school, contact hours, teaching material.*

УДК 378.015.31:331.3(477)«1958/1990»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.3>

Я. В. Дудко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1958–1990 рр.)

У статті подано результати історико-педагогічного дослідження проблеми управління процесом трудового виховання студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти України (1958–1990 рр.), що є актуальним та фрагментарно дослідженим сучасними науковцями. Стратегія пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми забезпечення умов управління процесом трудового виховання у вищій школі зумовила звернення до історико-педагогічного досвіду, а саме до надбань вітчизняної науки щодо організації вищезазначеного процесу в 1958–1990 рр., із метою мінімізації негативного досвіду та актуалізації позитивного досвіду в сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

У результаті аналізу наукової літератури, законодавчих документів та архівних матеріалів визначено особливості нормативно-правового, інформаційного, науково-методичного, матеріально-фінансового, психолого-педагогічного, організаційного забезпечення умов управління процесом трудового виховання у закладах вищої педагогічної освіти України в 1958–1990 рр. З'ясовано пріоритетні напрями модернізації системи управління процесом трудового виховання у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України: розроблення програми трудового виховання студентської молоді з чітким окресленням плану заходів щодо забезпечення розвитку системи трудового виховання у вищій школі та методичних рекомендацій із питань організації процесу управління трудовим вихованням майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти; створення ґрунтовної науково-методичної бази щодо формування трудової культури студентської молоді у сучасних закладах вищої педагогічної освіти; залучення майбутніх педагогів до колективної трудової діяльності з метою згуртування студентського активу (створення студентських трудових об'єднань тощо); заохочення майбутніх педагогів до трудової активності за допомогою проведення широкого кола інформаційних заходів щодо необхідності розширення трудового досвіду майбутніх спеціалістів; створення внутрішньовузівської ідеології щодо виховання трудової моралі студентської молоді.

Ключові слова: виховання, виховна робота, заклад вищої педагогічної освіти, процес, трудове виховання, управління.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні суспільство поставило перед закладами вищої педагогічної освіти першочергове завдання: реформувати процес виховання майбутнього вчителя у вищій школі загалом та систему управління ним зокрема. Український народ потребує високовихованих учителів, які будуть для молодшого покоління своєрідним ідеалом та взірцем для наслідування. Слід пам'ятати, що виховання є багатоаспектним процесом, що містить моральний, естетичний, трудовий, фізичний, економічний, національно-патріотичний, громадянський та інші складники. У Концепції національного виховання студентської молоді акцентується увага на тому, що одним з основних напрямів національно-виховної діяльності є трудове виховання, котре передбачає «формування особистості, яка свідомо та творчо ставиться до праці в умовах ринкової економіки; формування почуття господаря та господарської відповідальності; розвиток умінь самостійно та ефективно працювати» [1]. Отже, суб'єктам управління виховною

роботою у вищій школі необхідно приділити особливу увагу організації процесу трудового виховання майбутніх учителів, оскільки це сприяє розвитку в студентів професійних та організаторських навичок, зміцнює фізичне здоров'я та привчає до зайнятості суспільно корисною працею. Звідси, модернізація механізму управління трудовим вихованням студентської молоді відповідно до потреб сьогодення є нагальним завданням для представників управлінського апарату вищої школи, яким передусім необхідно створити належні умови управління процесом трудового виховання у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Стратегія пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми забезпечення умов управління процесом трудового виховання у вищій школі зумовлює звернення до історико-педагогічного досвіду, а саме до надбань вітчизняної науки щодо організації вищезазначеного процесу в 1958–1990 рр., для мінімізації негативного досвіду та актуалізації позитивного досвіду в сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методичні основи управління закладом вищої освіти представлено у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених В. Андрущенко, В. Вікторова, В. Гуменника, І. Добрянського, Д. Донелі та ін. Пріоритетні напрями модернізації механізму управління виховною роботою у вищій школі досліджено І. Бехом, М. Димитровим, Л. Кондрашовою, В. Міщенком та ін. Проблеми розвитку трудового виховання майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти присвячено наукові роботи О. Невмержицького, Л. Мороз, В. Титаренко та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

свідчить про те, що проблема реформування механізму управління процесом трудового виховання студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти є актуальною, але фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Також слід підкреслити, що у національному історико-педагогічному вимірі вищезазначене питання взагалі не знайшло належного висвітлення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення особливостей нормативно-правового, інформаційного, науково-методичного, матеріально-фінансового, психолого-педагогічного, організаційного забезпечення умов управління процесом трудового виховання у закладах вищої педагогічної освіти України у 1958–1990 рр. та визначення пріоритетних напрямів модернізації системи управління вищезазначеним процесом у сучасних умовах розвитку вищої школи України.

Виклад основного матеріалу. У 1958–1990 рр. в УРСР проблема організації трудового виховання молоді як активного будівника комунізму була центральною і мала свої особливості: кожен без винятку радянський громадянин повинен був працювати на добробут Батьківщини; діяв принцип «хто не працює – той не їсть», про який зазначено в Конституції СРСР (1977 р.); уся система виховання була побудована на тому, щоб прищепити молодшому поколінню «любов та свідоме ставлення до праці», оскільки «гармонійний розвиток людини неможливий без фізичної праці» [2]; трудове виховання здійснювалося на ідеях марксизму-ленінізму; у вищій школі підготовка спеціалістів проводилася «на основі поєднання навчання із суспільно корисною працею» [2]; згідно із законодавством СРСР, «студенти зобов'язані брати участь у суспільно корисній, продуктивній праці» [3]; організовувалися літні роботи студентських виробничих загонів; діяло самообслуговування тощо.

Аналіз архівних документів та матеріалів дав змогу встановити, що у період із 1958 по 1990 р. у низці нормативно-правових документів УРСР (Законі СРСР від 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»,

Постанові ЦК КПРС, Радміну СРСР від 26.05.1976 № 386 «О мерах по дальнейшему улучшению организации летних работ студенческих отрядов», Конституції СРСР від 1977 р., Законі СРСР від 19.07.1973 «Об утверждении основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании», Постанові ЦК КПРС, Радміну СРСР від 13.03.1987 № 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» та ін.) питання організації управління процесом трудового виховання майбутніх педагогів було детально представлено: чітко зазначено мету, місію, завдання, структуру, функції суб'єктів та об'єктів управління виховною роботою, принципи, методи та умови забезпечення трудової діяльності студентської молоді. А також особливо акцентувалася увага на виховних заходах трудового спрямування та термінах їх здійснення, що надавало можливість представникам управлінського апарату вищої школи швидко досягти поставленого результату та навіть перевищити його заплановані показники. Наприклад, у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н. р. зазначено: «Викладачі та студенти педінститутів брали активну участь у суспільно корисній праці. Добре працювали на збиранні врожаю студенти Київського педінституту, які зібрали близько 10 000 тонн кукурудзи і овочів. Близько 700 студентів цього інституту працювали на цілинних землях, у будівельному загоні на будівництві, піонервожатими та вихователями у дитячих садках» [4, с. 109].

Відзначимо, що у нормативно-правовій базі, на основі якої організовувалося трудове виховання в УРСР, для сприяння високої продуктивності праці студентства зазначалося навіть детально про особливості організації належного харчування, транспортних перевезень та проїзду до місця трудової діяльності, медичного обслуговування, розміру заробітної плати, тривалості робочого дня, побуту і відпочинку членів студентських загонів тощо.

Інформаційне забезпечення умов управління процесом трудового виховання майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти УРСР було на найвищому рівні. Для регулярного інформування студентів про трудові досягнення студентських трудових колективів широко використовувалися не лише внутрішньовузівські газети («Педагог Прикарпаття», «Київський університет» та ін.), а й радіо, телебачення, преса (газети «Труд», «Молодость», «Учительская газета», «Приазовский пролетарий» та ін.). Прізвища студентів – активістів трудових рухів (Стахановський рух та ін.), передовиків виробництва, назви літніх трудових студентських загонів-рекордсменів були завжди на вустах кожного студента, адже керівництво УРСР докладало чимало «інформа-

ційних зусиль» для постійної пропаганди штучно створеного ідеалу студента-трудівника, до рівня якого треба прагнути кожному майбутньому спеціалісту. Усюди були розклеєні плакати та стіннівки з гаслами «Мир – труд – май!», «Хлеб – Родине!», «Ночь – работе не помеха!», «Хорошо трудиться – хлеб уродится!» та ін.

Для підвищення «виховної майстерності» суб'єктів управління процесом трудового виховання вищої школи в УРСР було створено ґрунтовну наукову базу. Слід підкреслити, що з проблеми розвитку трудової активності радянської молоді було захищено безліч дисертаційних робіт (наприклад, Л. Марченко «Партійне керівництво комуністичним вихованням молоді в студентських загонах (1959–1980 рр. На матеріалах УРСР)», В. Бузало «Ударні комсомольські будівництва – школа братнього єднання і дружби радянських народів (на матеріалах УРСР. 1971–1975 рр.)», В. Атрошенко «Діяльність Комуністичної партії України щодо підвищення суспільно-політичної та трудової активності молоді в роки першої п'ятирічки» та ін.), розроблено інструктивно-методичні матеріали, видано монографії (наприклад, А. Зубков «Комсомол і комуністичне виховання молоді» (1979 р.), В. Мельников «Культурна революція і комсомол» (1973 р.) та ін.), підручники та посібники (наприклад, Ю. Волков, Ю. Лошкарєв «Трудове виховання молоді» (1976 р.), Л. Гордієнко «Виховання молоді: комплексний підхід» (1984 р.) та ін.), організовано низку науково-практичних конференцій із вищезгаданого питання.

Про напрями матеріально-фінансового забезпечення умов управління процесом трудового виховання було також чітко зазначено у нормативно-правових документах УРСР. Наприклад, студенти, що брали участь у літніх роботах студентських загонів, відповідно до п. 8 Постанови Радміну СРСР від 26.05.1976 № 386 «О мерах по дальнейшему улучшению организации летних работ студенческих отрядов» під час трудової активності продовжували отримувати стипендію від держави та заробітну плату від підприємства чи організації за власну працю: «Руководителям предприятий и организаций, где работают студенческие отряды, установить строгий контроль над своевременной выплатой заработной платы членам этих отрядов. Расходы на заработную плату руководителей, завхозов и поваров студенческих отрядов производятся этими предприятиями и организациями в пределах их фондов заработной платы» [5].

Аналіз архівних матеріалів та нормативно-правових документів дав змогу встановити особливості психолого-педагогічного забезпечення умов управління процесом трудового виховання у закладах вищої педагогічної освіти УРСР у 1958–1990 рр.: наявність всеохоплюючої ідеології

«будівника комунізму» як рушійного чинника трудової діяльності студентської молоді; створення середовища взаємодопомоги та максимальної згуртованості студентського трудового колективу (колективізм); наявність дієвої системи морального та матеріального заохочення суб'єктів управління процесом трудового виховання майбутніх педагогів.

У часи УРСР процес виховання у закладах вищої педагогічної освіти був повністю ідеологізованим відповідно до політичних потреб держави. У Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н. р. зазначено: «Професорсько-викладацький склад педінститутів під керівництвом партійних і за допомогою комсомольських та громадських організацій виховували студентську молодь на славних революційних, бойових та трудових традиціях радянського народу. Інститути так будували ідейно-виховну роботу, щоб вона була організаційно пов'язана з навчальним процесом і спрямована на вирішення завдань комуністичного будівництва. Ректором Уманського педінституту спільно з партійною організацією розроблено комплекс заходів з ідейно-політичного виховання студентів упродовж усіх 4–5 років навчання в інституті» [7, с. 81–82]. Отже, під керівництвом ЦК КПРС у УРСР утвердилася соціалістична ідеологія, що за допомогою такого інструмента, як трудове виховання, передбачала створення «нового человека – активного строителя коммунизма» [3].

Майбутні педагоги у вищій школі виховувалися на основі марксистсько-ленінського вчення, що, як засвідчують нормативно-правові документи, ставило за мету такий результат: «В советском обществе воспитано замечательное поколение молодежи, отдающей все свои знания и силы, способности и дарования строительству коммунизма. Высокие моральные качества советской молодежи ярко проявились на трудовых фронтах строительства социализма в годы первых пятилеток, в Великой Отечественной войне, в героических делах по освоению целинных и залежных земель, в сооружении крупных электростанций, шахт, доменных печей, в строительстве новых промышленных центров на Востоке и Севере нашей страны и во многих других трудовых подвигах сегодняшних дней» [2]. Слід зазначити, що заідеологізований процес трудового виховання мав масовий «ідейно-примусовий» характер та не передбачав будь-якого прояву туніцтва.

Одним із головних завдань виховання громадянина СРСР було «воспитывать студенческую молодежь в духе коллективизма и товарищества, скромности, отзывчивости» [6], тому для створення атмосфери успіху під час здійснення трудової діяльності в студентському середовищі суб'єктами управління процесом трудового виховання

проводилася низка виховних заходів змагального спрямування щодо згуртування колективу. Проведена виховна робота давала молоді змогу отримувати задоволення не лише від трудового здобутку, а й від досягнення командного успіху.

Моральне заохочення майбутніх педагогів до трудової діяльності, а також суб'єктів управління до організації процесу трудового виховання передбачало представлення до нагородження почесними грамотами та отримання значків, подяк (значок «За освоение новых земель», значок «Молодой передовик производства» та ін.) від комсомольських, партійних органів та урядових нагород (звання «Герой труда», звання «Герой Социалистического Труда» та ін.), а матеріальне – отримання надбавок до заробітної платні, премій, путівок на відпочинок, заохочувальних подарунків від керівництва організацій, де здійснювалася трудова діяльність студентської молоді (радгоспів, колгоспів, заводів, будівництв та ін.). Зазначимо, що у Постанові Державного комітету СРСР з праці та соціальних питань від 15.05.1990 № 193/7-69 «О совершенствовании организации заработной платы и введении новых ставок и должностных окладов работников учреждений и организаций народного образования» підкреслено, що «доплаты и надбавки к ставкам и должностным окладам работников учреждений и организаций народного образования начисляются за: организацию трудового обучения, общественно полезного, производительного труда учащихся» [8].

Аналіз архівних матеріалів дав змогу дійти висновку, що до особливостей організаційного забезпечення умов управління процесом трудового виховання майбутніх педагогів у вищій школі належать: стандартизація процесу управління трудовим вихованням, авторитарний стиль управління, наявність суб'єкт-об'єктних відносин між учасниками процесу управління трудовим вихованням, наявність централізованої, командно-адміністративної системи управління.

На нашу думку, до пріоритетних напрямів модернізації системи управління процесом трудового виховання у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України слід віднести: розроблення програми трудового виховання студентської молоді з чітким окресленням плану заходів щодо забезпечення розвитку системи трудового виховання у вищій школі та методичних рекомендацій з питань організації процесу управління трудовим вихованням майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти; створення ґрунтовної науково-методичної бази щодо формування трудової культури студентської молоді у сучасних закладах вищої педагогічної освіти; залучення майбутніх педагогів до колективної трудової діяльності з метою згуртування студентського активу (створення студентських трудових

об'єднань тощо); заохочення майбутніх педагогів до трудової активності за допомогою проведення широкого кола інформаційних заходів щодо необхідності розширення трудового досвіду майбутніх спеціалістів; створення внутрішньовузівської ідеології щодо виховання трудової моралі студентської молоді.

Висновки і пропозиції. Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, нормативно-правових документів та архівних матеріалів засвідчив, що в історико-педагогічній науці проблема управління процесом трудового виховання студентської молоді у закладах вищої педагогічної освіти України (1958–1990 рр.) є фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Визначено особливості нормативно-правового, інформаційного, науково-методичного, матеріально-фінансового, психолого-педагогічного, організаційного забезпечення умов управління процесом трудового виховання у закладах вищої педагогічної освіти України у 1958–1990 рр. Результати дослідження вищезазначеної проблеми дали змогу визначити пріоритетні напрями модернізації системи управління процесом трудового виховання у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у дослідженні ґенези організації управління процесом трудового виховання у закладах вищої педагогічної освіти України (1991–2021 рр.).

Список використаної літератури:

1. Концепція національного виховання студентської молоді : Додаток до рішення колегії МОН від 25.06.2009. Протокол № 7/2-4. URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text (дата звернення: 11.08.2021).
2. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : Закон СССР от 24.12.1958. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (дата звернення: 20.08.2021).
3. Об утверждении основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании : Закон СССР от 19.07.1973. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8127.htm (дата звернення: 19.08.2021).
4. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н. р. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 4637. Арк. 109.
5. О мерах по дальнейшему улучшению организации летних работ студенческих отрядов : Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 26.05.1976 № 386. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8870.htm (дата звернення: 10.08.2021).

6. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве : Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 13.03.1987 № 325. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_13858.htm (дата звернення: 17.08.2021).
7. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965-1966 н.р. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15 Спр. 5071. Арк. 81–82.
8. О совершенствовании организации заработной платы и введении новых ставок и должностных окладов работников учреждений и организаций народного образования : Постановление Госкомтруда СССР, Секретариата ВЦСПС от 15.05.1990 № 193/7-69. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_16598.htm (дата звернення: 10.08.2021).

Dudko Ya. Peculiarities of management of the process of labor upbringing in institutions of higher pedagogical education of Ukraine (1958–1990)

The article presents the results of a historical and pedagogical study of the problem of management of the process of labor upbringing of student youth in institutions of higher pedagogical education of Ukraine (1958-1990), which is relevant and fragmentarily explored by modern scholars. The strategy of finding effective ways to solve the problem of providing conditions of management of the process of labor upbringing in higher education led to recourse to historical and pedagogical experience, namely the achievements of domestic science on the organization of the above process in 1958–1990, in order to minimize negative experience and actualize positive experience in modern institutions of higher pedagogical education of Ukraine.

As a result of the analysis of scientific literature, legislative documents and archival materials features of normative-legal, informational, scientific-methodical, material-financial, psychological-pedagogical, organizational maintenance of conditions of management of process of labor upbringing in institutions of higher pedagogical education of Ukraine in 1958–1990 were defined. In the course of the research the priority directions of modernization of the system of management of the process of labor upbringing in modern institutions of higher pedagogical education of Ukraine were identified: development of a program of labor upbringing of student youth with a clear outline of the action plan to ensure the development of the system of labor upbringing in higher education and methodical recommendations on the organization of management of labor upbringing of future teachers in institutions of higher pedagogical education; creation of a thorough scientific and methodological base for the formation of labor culture of student youth in modern institutions of higher pedagogical education; involvement of future teachers in collective labor activity in order to unite student assets (creation of student labor unions); encouraging future teachers to labor activity by conducting a wide range of information activities on the need to expand the labor experience of future professionals; creation of intra-university ideology on upbringing of labor morality of student youth.

Key words: *upbringing, upbringing work, institution of higher pedagogical education, process, labor upbringing, management.*

О. В. Юрченковикладач кафедри фізики
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПРИНЦИП НАРОДНОСТІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В СПАДЩИНІ М.О. МАКСИМОВИЧА

Статтю присвячено теоретичним і методологічним аспектам становлення і розвитку ідеї народності у творчій спадщині М.О. Максимовича, який належить до плеяди вітчизняних науковців і педагогів вищої школи. Установлено, що педагог поділяв передові погляди на роль народу в історії, а поняття народності вважав одним із найважливіших історико-культурних понять свого часу. Доведено, що педагог уважав принцип народності визначальним як в організації суспільного життя в країні, так і у власній науковій та педагогічній роботі. Розглядаючи питання розумового розвитку народу, він зазначив, що поряд із запозиченнями надбань інших народів настає час, коли народ починає спиратися на власні творчі сили. Підкреслено, що зроблені М.О. Максимовичем висновки про суттєві відмінності історичного шляху, менталітету, культури різних народів визначили його думку про неприпустимість механічного копіювання їх досвіду. Установлено, що педагог визначив умови засвоєння іноземного досвіду для користі власної країни і народу. Показано, що проголошений принцип був основою фольклористичної діяльності науковця. Систематично збираючи та досліджуючи фольклорні твори, М.О. Максимович розвинув ідею народності, застосував поняття «народність» до аналізу історії і пісенної спадщини. Наголошено на доведенні М.О. Максимовичем своєрідності духовного життя кожного народу та виокремленні особливостей культури рідного народу. Установлено, що педагог уводив результати своїх досліджень у навчально-виховний процес у вищій школі, публікував їх і як матеріал до лекцій, і як матеріал для широкого кола читачів. Підкреслено, що суттєві відмінності історичного шляху, менталітету, культури різних народів визначають неприпустимість механічного копіювання їх досвіду. Установлено, що вчений визначив умови позитивного використання засвоєння досвіду інших народів для розвитку рідного народу. Доведено, що вчений установив взаємозв'язок між застосуванням принципу народності і розвитком національної свідомості.

Ключові слова: народність, принцип народності, народна творчість, виховання, національна свідомість, М.О. Максимович.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується взаємозв'язком і взаємовпливом народів і країн у всіх сферах життя, що супроводжується появою тенденцій до відчуження молоді від національної культури. Перетворення ж, що відбуваються в сучасному соціумі і викликані процесами глобалізації, активізують процеси національного самоусвідомлення і актуалізують звернення до ідеї народності в сучасному вихованні. Ці процеси збуджують потребу дослідження низки аспектів ідеї народності в спадщині видатних педагогів і науковців минулого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні вітчизняні педагоги і науковці розглядали різні аспекти проблеми національного виховання, втілення ідеї народності у навчально-виховний процес, формування національної свідомості молоді. До цієї багатогранної спадщини належать твори К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, М.О. Максимовича, О.О. Потєбні, О.В. Духновича, С.Ф. Русової, Г.Г. Ващенко, М.П. Драгоманова, В.О. Сухомлинського, Х.Д. Алчевської та інших. Значну увагу історико-педагогічному аспекту

впровадження ідеї народності приділяють сучасні дослідники П.П. Кононенко, Є.І. Сявавко, С.Т. Золотухіна, М.М. Чепіль, Л.Л. Савченко, І.І. Садова, Н.М. Горбатюк.

Аналіз цих робіт показав, що питання, які стосуються становлення ідеї народності у вітчизняній вищій школі, потребують додаткового дослідження. Творча спадщина видатного вітчизняного науковця і педагога вищої школи М.О. Максимовича є однією з найбільш значущих в українській гуманітаристиці. Тому актуальним є дослідження ідеї народності як основи виховання національної свідомості у науково-педагогічній творчості М.О. Максимовича.

Мета статті – дослідити ідею народності як основу виховання національної свідомості у науково-педагогічній спадщині М.О. Максимовича.

Виклад основного матеріалу. Ідея народності перебувала в центрі уваги всієї творчості М.О. Максимовича. Учений, педагог був в авангарді передових ідей епохи, коли поступово створювалося нове ставлення до народу і його ролі в історії. Літературознавець, етнограф Олександр

Миколайович Пипін (1833–1904 рр.) указав на цю провідну суспільну ідею XIX ст. та зв'язок між нею та науковим вивченням народу: «Із перших десятиліть нашого століття виникли і стали все більш розширюватися етнографічні вивчення, виростати прагнення до всього власного, народного, пробудження до них містилося в глибинних основах внутрішнього життя народності» [1, с. 3].

Свої думки стосовно важливості принципу народності (як в організації суспільного життя в країні, так і у вихованні нового покоління) М.О. Максимович викладав у своїх наукових роботах, під час навчально-виховної роботи в університеті, у громадській діяльності. Так, у публічному зверненні до студентства і викладачів в урочистій промові «Про російську просвіту», яка була виголошена в зібранні Московського університету 12 січня 1832 року, аналізуючи стан просвіти і питому долю в ній знання, отриманого від інших народів, педагог зазначав: «У життєвому розвитку людського розуму <...> проходить така пора, коли освіта полягає у простому прийнятті чужих істин і досвіду» [2, с. 171]. Учений підкреслив, що духовне життя кожного народу характеризується природною своєрідністю, неповторністю, що знаходить своє відображення у сфері його інтелектуального поступу: «У життєвому розвитку розуму приходить така пора, коли розум, усвідомлюючи свою силу і самобутність, не задовольняється чужим досвідом, бажає створити власний світ понять і бажає жити самобутнім життям» [2, с. 172].

Педагог порушив питання взаємодії «своєнародного» інтелектуального простору з європейським. Так, Михайло Олександрович указав на гостру проблему існування прагнення цілковитого запозичення результатів європейського досвіду в російській еліті: «Бути європейцями стало майже переважною пристрастю росіян» [2, с. 174]. Намагання копіювати супроводжувалося бажанням побудувати як свій освітній процес, так і суспільне життя, тільки за рахунок відтворення сукупності знань, отриманих у духовному розвитку інших країн, у результаті чого «європейським стали вважати іноземне і забули своєнародне» [2, с. 174].

М.О. Максимович доводив, що «піднятися і зрівнятися з Європою в просвіті через просте запозичення і наслідування» не видається можливим, це є хибним шляхом для вітчизняного освітньо-виховного процесу, для інтелектуального життя взагалі. Михайло Олександрович указав на користь запозичення того, що зумовлено власними суспільними потребами: «Тільки те, що відповідає потребам нашим і важливим умовам нашого суспільного і приватного життя». Педагог назвав умови, за яких засвоєння іноземної спадщини буде слугувати для блага вітчизни: «Чужі думки і погляди тільки тоді нам корисні, коли вони слугують до розвитку наших власних» [2, с. 176].

Просте копіювання потрібно замінити на готовність до сприймання інформації, яка буде перероблена для власного розвитку. Таким чином, «ми повинні прагнути не переймати, а розуміти Європейське, для зростання Руського» [2, с. 177].

М.О. Максимович висловив надію на те, що в сучасному йому суспільстві вже почалося усвідомлення необхідності опори на власні народні начала для сталого розвитку. У промові до університетського загалу педагог сформулював своє розуміння історичного моменту і сподівання на повернення до «своєнародності»: «І тепер, здається, Росія вступає вже в той вік, коли дух людський, вихований знаннями ззовні, звертається у свою глибину, щоб розвинути світ власний. Росія ..., здається, починає переходити до внутрішнього життя свого духу, щоб стати самостійною» [2, с. 176]. Російський філософ К.М. Леонтьєв (1831–1891 рр.), розмірковуючи про шляхи вітчизняної освіти, стверджував, що в «гармонійному поєднанні наших свідомих начал із нашими стихійними, простонародними началами лежить врятування нашої народної своєрідності» [3].

На думку Михайла Олександровича, «піднесення своєнародності» не тільки «обіцяє в прийдешньому поколінні принести плоди для добробуту всього суспільства», а й буде сприяти вихованню патріотизму, поширенню знань і культури, позитивно вплине на освітньо-виховний процес: «для істинного виховання дітей ... необхідно ... викликати в них повагу і любов до вітчизни і просвіти» [2, с. 178]. Таким чином, у філософському і загальнонауковому розумінні М.О. Максимович визначив принцип народності як один із головних для організації вітчизняного суспільного простору, включаючи освітній: «ми тепер починаємо усвідомлювати необхідність власного і впевнюватися в тому, що самі вже в силах породжувати власні живі думки і погляди, які будуть для нас більш суттєві і корисні, ніж думки іншого народу» [2, с. 176].

В аспекті нашого дослідження підкреслимо стійкий зв'язок, установлений ученим, між принципом народності, застосованим до основ організації освіти та суспільного зростання як переходу від певного якісного стану до вищого, і розвитком національної свідомості: «випробуване досвідом і освітлене свідомістю – таке просвічене звернення до своєнародності і до її піднесення тепер стає домінуючим напрямом розуму Руського» [2, с. 177].

Товариш М.О. Максимовича по Московському університету, літературний критик й історик літератури, професор С.П. Шевирьов (1806–1864 рр.), як і Михайло Олександрович, доносив до загалу свою думку про необхідність покласти в основу навчально-виховного процесу принцип народності і називав цю ідею, яка йому «запала в душу», «найважливішим питанням у сучасному

російському житті» [4, с. 3]. Він також уважав, що виховні системи народів відрізняються і «історія демонструє <...> різницю начал життя Заходу і нашого» [4, с. 2]. Проблема, як слушно зауважив педагог, охоплювала увесь загал: «питання про те, як створити Російське виховання, стало у нас вже живим і загальним» [4, с. 2]. Професор наголошував на тому, що велике значення у вихованні має педагог, який буде долучати молодь до культурного і виховного потенціалу рідного народу, і наполягав на необхідності наповнити навчальні заклади вітчизняними вихователями: «створення Російських вихователів – ось потреба нашої Вітчизни!» [4, с. 2]. Головним завданням вітчизняного педагога, на думку С.П. Шевирьова, було поєднання «свого вихованця з Батьківщиною» та «передання йому знань власною мовою» [4, с. 2].

Проаналізуємо реалізацію застосування принципу народності у творчій спадщині М.О. Максимовича, звернувшись до фольклористичної діяльності вченого. Наукове вивчення народу починалося з уваги до його культури, до усної народної спадщини: «первинний інтерес до народного <...> впливав із простого продовження старого, ще не забутого звичаю, зі звички до тої чи іншої давнини, зі смаку до народної пісні» [1, с. 4]. М.О. Максимович поділяв передові погляди вчених і літераторів на відображення у народній творчості історичного шляху народу, його характеру, світогляду, особливостей естетичного сприйняття. Обставини спільного життя сформували певні риси узагальненого народного характеру: «відвагу в набігах, буйну забутливість у веселості і безпечні лінощі в мирі» [5, с. 440]. Характер літератури, на думку вченого, визначається умовами життя нації (кліматом країни, його історією, звичаями, державними установами і соціальними установами). У роботі «Історія древньої руської словесності» учений стверджував: «Кожний народ живе по-своєму, тому і Словесність у кожного визначеного народу більш або менш особлива, може бути предметом особливого вивчення і дослідження» [6, с. 349]. Під словесністю науковець розумів «сукупність пам'яток, у яких виразилася душа і життя народу за посередництвом мови, усно або писемно» [6, с. 348], і стверджував, що «кожному народу вроджено мати свою Словесність» [6, с. 348]. Пам'ятки народної словесності є «древніми залишками діяльності Руського розуму», через які «відкриваються його властивості і сила, плін його життя та ступінь його просвіти, на якій він був уже в давній час. Отже, ними пояснюється усе древнє життя нашої Вітчизни, а через те і все її життя» [6, с. 387].

Зазначимо, що реакційні літературні сили намагалися показати, що тільки російський народ має права на давньоруську словесність. Так, російський консервативний публіцист М.Н. Катков

(1818–1887 рр.) у рецензії на «Історію древньої руської словесності» М. Максимовича намагався довести, що причиною визнання давньоруської словесності спадщиною суто російського народу був його високий «ступінь розвитку». На думку ж М.Н. Каткова, український народ не був «оживлений всесвітнім історичним духом» і не мав «літератури, яка виникає тільки в народах цивілізованих, у народах історичних» [7].

Критик, професор і ректор Санкт-Петербурзького університету Петро Олександрович Плетньов (1792–1866 рр.) у своїй урочистій промові перед університетською спільнотою «Про народність у літературі», як і М.О. Максимович, указував на значення «словесності» в культурі: «Між незліченними пам'ятками, що свідчать про творчість людського духу, найбільш різноманітними і найбільш міцними є твори словесності» [8, с. 217]. Професор справедливо наголосив як на значенні народної стихії для розвитку літератури, так і на її основній змістовній наповненості: «Серед головних прикмет, яких сучасники наші вимагають від творів словесності, панує ідея народності. Вона становить особливість, яка поєднується з ідеєю кожного народу» [8, с. 218].

Молодий учений М.О. Максимович у передмові до збірки пісень «Про Малоросійські народні пісні» переконливо висловився про воцаріння провідної ідеї народності в літературі: «Настав, здається, той час, коли пізнають істинну ціну народності; починає вже збуватися бажання – хай твориться поезія істинно руська!» [5, с. 439]. У народно-поетичній творчості виявляється, з одного боку, внутрішній духовний світ людини, як представника певної національної ідентичності, з іншого – процес передання моральних та естетичних цінностей між співвітчизниками, їх сприйняття у суспільстві: «відчуваю живо красу наших народних пісень і їх важливість у наш час народності» [5, с. 455].

Подібні думки висловив видатний український письменник М.В. Гоголь, який також відчув, що в 30-х роках XIX ст. примітною рисою інтелектуального життя країни стало усвідомлення природної своєрідності, причому найбільш виразною її рисою стало звернення уваги на усну народну творчість, «прагнення до самобутності і власної народної Поезії» [9, с. 16]. Як справедливо вважав Микола Васильович, наслідками цього загального явища – потягу до розкриття специфічних рис народів, які проживали в Російській імперії – стало ознайомлення громадськості з народною спадщиною українців: «звернули на себе увагу «Малоросійські Пісні, які були до того сховані від освіченого суспільства і трималися в одному народі» [9, с. 17].

М.О. Максимович наголосив на значенні усвідомлення важливості принципу народності для подальшого розвитку літературного процесу:

«Кращі наші поети вже не в основу і взірць своїх творинь ставлять твори іноплеменні, проте тільки як засіб до повнішого розвитку самобутньої поезії, яка народилася на рідному ґрунті, довго була заглушеною пересадками іноземними і тільки інколи крізь них пробивалася» [5, с. 439]. У промові до університетського загалу професор наголосив: «Критика потребує судження власного; Поезія бажає натхнення своєнародного» [2, с. 178]. Учений особливо виділив культурологічний і соціальний зміст принципу народності, з позицій якого він звернувся до аналізу фольклорної спадщини українського народу. Так, обґрунтовуючи необхідність збирання українських народних пісень і їх аналіз, М.О. Максимович писав: «Щодо цього на увагу заслуговують пам'ятки, в яких повніше виражалася б народність: це суть пісні, де звучить душа, яка рухається почуттям, у казці, де відсвічується фантазія народна. У них часто бачимо міфологію, повір'я, звичаї, мораль і події дійсності, які в інших пам'ятках не збереглися. «Казка – складка, а пісня – бувальщина», – говорить прислів'я. Щодо цього вельми значні, а тому гідні уваги і поваги були б розшуки слідів народної міфології, обрядів, збирання пісень, прислів'їв тощо» [5, с. 439]. Ця передмова «Про Малоросійські народні пісні» містила настільки важливі положення, що була надрукована в журналі «Вісник Європи» ще до початку виходу у світ самої збірки пісень [10, с. 18].

Підкреслимо позитивний вплив цього журналу на ознайомлення суспільства з практичним застосуванням ідеї народності до опису надбання конкретних народів у загальноєвропейському масштабі: «Вісником Європи витримано і послідовно впроваджено в життя програму підтримки й ознайомлення зі слов'яно- й українознавством російських читачів» [10, с. 24]. Зазначимо, що редактором і видавцем цього журналу був професор, історик, славіст Михайло Трохимович Каченовський (1775–1842 рр.), який знав українську мову і підтримував М.О. Максимовича у справі збирання творів фольклорної спадщини малоросійського народу. Ще в 1820 р., публікуючи рецензію на збірку сербських народних пісень, яку видав Вук Стефанович, М.Т. Каченовський висловив свої погляди на народну поетичну творчість: «Хто хоче узнати мораль, звичаї і майже все, в чому полягає національність або відмітні ознаки цілого народу, той повинен уважно читати або слухати його пісні, не ті пісні, які створюються ученими Поетами, людьми, що обставинами життя віддалилися від простоти старовинної, ... а ті пісні, що переходять з уст в уста, передаються від предків до нащадків, разом із голосами зберігаються від впливу часу, повторюючись у масі народу» [11]. Професор С.П. Шевирьов також уважав, що «ні в чому народне не виражається так яскраво, як у слові. Слово – невидимий образ народу. За вчен-

ням древньої руської філософії «слово – душа, що народжується, ... у слові народжується і виражається душа народу» [12, с. 103]. Педагог зробив такий же логічний підсумок, як і М.О. Максимович, що усна народна творчість відображає розвиток духу народу: «...в історії російського слова ми будемо розглядати, як народжувалися і розвивалися поступово душа народу російського» [12, с. 103]. Російський учений, педагог, як і його однодумець – український науковець, проголошував свої думки з кафедри університету, публікував свої роботи в періодичній літературі, прагнучи поширення їх у суспільстві [13].

Підкреслимо, що в умовах «офіційної народності» єдино можливим був шлях саме наукового вивчення вченими і викладачами університетів народної творчості українського народу. Тільки на цій основі можна було сподіватися на пошук фольклористичної діяльності у полі, яке відповідало би вимогам імперії, і продовжувати її. Так, М.О. Максимович отримав навіть схвальний відгук від офіційних осіб. Михайло Олександрович направив свою першу збірку українських народних пісень, видану в 1827 р., до тодішнього міністра народної освіти Олександра Семеновича Шишкова (1754–1841 рр.). О.С. Шишков у листі до попечителя Московського округу О.О. Писарева повідомив про отримання ним видання пісень: «Кандидат Московського університету Максимович доставив до мене екземпляр виданих ним малоросійських пісень і повідомив, що він займається укладанням малоросійського словника». Міністр дав позитивний відгук на фольклорну роботу молодого науковця. Підкреслимо, що позитивній оцінці фольклористичної діяльності молодого вченого передовим представником урядових кіл сприяла власна наукова та культурна діяльність О.С. Шишкова. Будучи літератором, лінгвістом, членом Російської Академії, Олександр Семенович для підняття патріотичного духу створив товариство «Бесіди аматорів російського слова». Майбутній міністр освіти не схвалював захоплення вищих класів російського суспільства всім іноземним. Полеміка з питань мови і літератури, порушена О.С. Шишковым, мала велике значення для становлення російської літературної мови, національного самовизначення російської літератури і культури [14]. Попечителю Московського округу у відповідь на отримання збірки він писав: «Мені дуже приємно знати, що п. Максимович вільний від посади час присвячує трудам, корисним для російської словесності» [13]. Таким чином, поряд із певною настороженістю, що була продиктована «побоюваннями українофільства», робота Михайла Олександровича мала і схвальний відгук прогресивних урядовців.

Зазначимо, що з плином часу цензурні утиски друкованого слова в тодішніх політичних умовах

посилювалися, тому проводити українознавчу наукову роботу ставало вкрай важко. Цензура мала «забороняти видання або продаж тих творів словесності, наук і мистецтв, які в цілому складі або в частинах своїх шкідливі для віри, престолу...». С.С. Уваров (1786–1855 рр.), якому належить відома ідеологічна формула, писав стосовно дії цензурних заборон на формування у студентів університету вірності системі, відданості владі таке: «Стверджуючи, що в загальному смислі дух і розум молодих людей потрібно залучити тільки до обміркованого напрямку, щоб сприяти освіті у великій кількості знарядь уряду, щоб цей дух був готовий прийняти почуття вірнопідданські...» [15, с. 187]. На його думку, потрібно було повернути молодь, «особливо університетську», на вивчення тільки «нашої народності», на шляху ж інших інтересів поставити «розумові греблі». Серед «розумових гребель» на шляху розвитку суспільної думки особливо стійкою була та, яка «перегороджувала перебіг наукової думки у сфері одного з трьох начал – народності» [15, с. 189]. Таким чином, збирачі народної поезії нетитульних народів імперії працювали у важких цензурних обмеженнях.

Незважаючи на вкрай несприятливі умови для розвитку наук про український народ, М.О. Максимович працював на цій ниві все життя. Повертаючись до значення ідеї народності, наведемо її оцінку провідними викладачами вищої школи і науковцями. Суспільне значення оприлюднення перед широким загалом творів української пісенної спадщини, зображення народного світогляду, зв'язку поколінь, поглядів народу на освіту і виховання підкреслював у рецензії на збірник М.О. Максимовича С.П. Шевирьов: «В історії народної Поезії, мови, розумової освіти, ... як у древньому безцінному ковчегу, зберігаються думки, почуття, перекази, які заповіли предки нащадкам» [16, с. 312].

Історик, педагог, суспільний діяч М.С. Грушевський (1866–1934 рр.) через сто років від видання першої збірки пісень М.О. Максимовича вказував на важливість ідеї народності для соціального розвитку: «Народність XIX віку висувала невмирущу силу народної стихії, вічно творчої, вічно активної, що не може бути ні вбита, ні спинена жодними державними актами» [17, с. 245]. Усталення принципу народності в гуманітаристиці означало перегляд основ дослідження народного життя: «Від сього часу не панівні династії, не імениті роди, а нарід-маса стає героєм української історії, української культури, української творчості в уяві дослідників і широких кругів інтелігенції» [17, с. 245], в результаті чого «думка дослідника, думка поета чи публіциста починає орієнтуватись в усіх таких питаннях на народну масу як на дійсного першотворця» [17, с. 245].

М.С. Грушевський підкреслив важливість народницького підходу, проголошеного М.О. Максимовичем в його передмові до «Малоросійських пісень» та його наукового та суспільного значення: «Він оживлює новим інтересом, новим завданням його роботу і надає їй невмирущого громадського інтересу й значіння для широких кругів його сучасників, найбільше живих і вражливих на питання дня, розвою і поступу, і для всіх тих пізніших поколінь, які у своїх пориваннях і досягненнях із приємністю оглядалися на зав'язки нових течій та їх обґрунтування всього старого спадкоємця традицій, представника офіційної науки, фундатора найвизначнішого наукового осередку України XIX віку» [17, с. 246].

Отже, наголосимо на тому, що ідея народності не тільки живила гуманітарні науки і педагогіку. Поставивши рідний народ у центрі дослідницьких устремлень, розвиваючи «етнографічну науку», університетська інтелігенція, яскравим представником якої був М.О. Максимович, надала «матеріал для народницьких устремлень, оживила і посилила їх», що сприяло формуванню національної свідомості молоді та згодом змінило інтегральні якості соціального розвитку.

Висновки і пропозиції. Таким чином, М.О. Максимович, вивчаючи культурну спадщину рідного народу, показав, що народність є одним із найважливіших історико-культурних понять свого часу; розвинув ідею народності, яку застосував як до історії і літературної творчості, так і до освітньо-виховного процесу; показав, що цілковите запозичення і наслідування іноземного досвіду, використання його у вітчизняному освітньо-виховному процесі не може бути основою освіти народу, сформулював умови позитивного використання і засвоєння цього досвіду; довів, що духовне життя кожного народу характеризується своєрідністю, неповторністю, воно знаходить своє відображення у сфері художнього та інтелектуального розвитку народу; показав, що в народній творчості відображається культура та виховні ідеали народу; довів, що для виховання національної свідомості молоді необхідно викликати у неї повагу і любов до вітчизни і просвіти.

Отже, проаналізувавши принцип народності, реалізований у творчій спадщині М.О. Максимовича, можна зробити висновок, що він відбиває засадничу закономірність розвитку освіти. Учений і педагог довів, що освіта і виховання повинні відповідати особливостям свого народу, розвиватися згідно з потребами народу і країни. За таких умов ідея народності буде основою виховання національної свідомості молоді. У подальших дослідженнях плануємо детальніше розглянути виховання національної свідомості молоді крізь призму фольклористичної діяльності М.О. Максимовича.

Список використаної літератури:

1. Пыпин А.Н. История русской этнографии в 4 т. Т. 3. Этнография малорусская. Санкт-Петербург : Типография М.М. Стасюлевича, 1891. VIII, 425 с.
2. Максимович М.А. О русском просвещении. Речь, говоренная в собрании Московского университета 1832 января 12. *Телескоп*. 1832. № 2 (Часть VII). С. 169–190.
3. Леонтьев К.Н. Грамотность и народность. URL: <http://kneontiev.narod.ru/texts/gramotnost.htm>.
4. Шевырев С.П. Вступление в педагогию Санкт-Петербург : типография Имп. Акад. наук, 1852, 34 с.
5. Максимович М.А. О Малороссийских народных песнях. Максимович М.А. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 2. Отделы историко-топографический, археологический и этнографический. С. 439–457.
6. Максимович М.А. История древней русской словесности. Максимович М.А. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3. Языкознание. История словесности. С. 346–471.
7. Катков М.Н. Рецензия на сочинение Михаила Максимовича «История древней русской словесности». *Отечественные Записки*. 1840. Т. 9. № 3-4. С. 37–68. URL: http://az.lib.ru/k/katkov_m_n/text_1840_ist_russkoy_slovesnosti.shtml
8. Плетнев П.А. О народности в литературе. Плетнев П. А. Сочинения и переписка. Т 1. Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии Наук: 1885, С. 217–241.
9. Гоголь Н. В. О малороссийских песнях. *Журнал министерства народного просвещения*. 1834 Апрель № 4. С. 128–138.
10. Савченко Ф.Я. Перший збірник українських пісень Максимовича. 1827–1927. Київ : Держтрест «Київ-Друк», 1928. 57 с.
11. Каченовский М.Т. Про сербские народные песни. *Вестник Европы*. 1820. Часть CXII. II. Изящные науки и искусства. С. 112–129.
12. Шевырев С.П. История русской словесности. Сост. и отв. ред. О. А. Платонов. Москва : Русская цивилизация, 2017. 1088 с.
13. Письма М.П. Погодина, С.П. Шевырева и М. Максимовича к князю П. А. Вяземскому 1825–1874 годов (Из Остафьевского Архива). Санкт-Петербург : Типография М.Стасюлевича, 1901. URL: http://az.lib.ru/w/wjazemskij_p_a/text_1874_pisma_k_vyuzemskomu_oldorfo.shtml
14. Русские писатели. Биобиблиографический словарь. Том 2. М-Я. Под редакцией П.А. Николаева. Москва : Просвещение, 1990 URL: http://az.lib.ru/s/shishkow_a_s/text_0020.shtml
15. Лемке М. К. Очерки по истории русской цензуры и журналистики XIX столетия : Санкт-Петербург : Книгоиздательство М. В. Пирожкова, 1904. XIII, 427 с.
16. Шевырев С.П. Малороссийские песни, изданные М. Максимовичем, 1827. *Московский Вестник*. 1827. Часть шестая. С. 310–322.
17. Грушевський М.С. «Малороссийские песни» Максимовича і століття української наукової праці. Грушевський М. С. Твори: у 50 т. редкол.: П. Сохань (голов. ред.), І. Гирич та ін. Львів : Світ. 2015. Т. 10. Кн. 1. С. 244–259.

Yurchenko O. The principle of nationality as the foundation national consciousness education in the heritage of M.O. Maksimovich

The article is devoted to theoretical and methodological aspects nationality idea formation and development in M. O. Maksimovich creative heritage, who belongs to the constellation Ukrainian scientists and teachers of higher education. It is established that the educator shared the advanced conviction on the crucial role of the people in history, and considered the notion of nationality one of the most important historical and cultural concepts of his time. It is proved that the educator considered nationality principle to be decisive both in the organization of public life in the country and in his own scientific and pedagogical work, in the educational system of educational institutions. He noted on considering the issue of intellectual development of the people that along with borrowing the property of other peoples comes a time when the people begin to rely on their own creative forces. It is emphasized that the conclusions established by M. O. Maksimovich about significant differences in the historical path, mentality, culture of different nations determined his opinion on the inadmissibility of mechanical copying of their experience. It is established that the scientist determined the conditions of positive use and assimilation other nations experience for the development of the indigenous people, for their own country benefit. It is shown that the proclaimed principle was the foundation of the scientist's folklore activity. M. O. Maksimovich developed the idea of nationality, applied the concept of "nationality" to the analysis of history and song heritage on systematically collecting and researching folklore works, scientifically studying the culture of the indigenous people. Emphasis is placed on M. O. Maksymovych's proof of the originality each nation spiritual life and highlighting the peculiarities of Ukrainian culture. It is established that the educator introduced the results of his research into higher education process, published them both as material for lectures and as material for a wide readers range. It is shown that M. O. Maksymovych emphasized the reflection of the educational ideals of the people in folk art. It is proved that in order to educate the national consciousness of young people, the teacher considered it necessary to evoke in them respect and love for the fatherland and education. It is established that the educator emphasized that nationality reflects principle the fundamental education laws, which is that education and upbringing should correspond to the uniqueness of their own people and develop in accordance with its social needs. It is proved that the scientist has established a relationship between nationality principle application and young people national consciousness development.

Key words: nationality, principle of nationality, folk art, education, national consciousness, M. O. Maksymovych.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.01:159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.5>

О. Б. Бєлова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

МАТЕРІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дослідженні здійснено теоретичний аналіз із проблеми вивчення особистісної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. Мета дослідження – здійснити теоретичний огляд наукових джерел, присвячених особистісній готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. Методи дослідження: аналіз наукових джерел. Завдання дослідження: виклад теоретичного аналізу наукових джерел, як класичних, так і сучасних, щодо проблеми вивчення особистісної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку; обґрунтування термінів «особа», «індивід», «індивідуальність», «особистість» та терміносполуки «особистісна готовність до школи»; вивчення історично вибудованих та сучасно модернізованих моделей структур особистості; ознайомлення із сучасними науковими дослідженнями, що розкривають специфічну характеристику різноманітних типів особистості, які притаманні людям; визначення важливих компонентів для особистісної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. Під час наукового теоретичного дослідження було визначено, що проблема розвитку особистості дорослої людини та дитини зокрема є актуальною у різних наукових галузях (філософії, соціології, психології, педагогіці, медицині тощо) та стає предметом вивчення як у зарубіжних, так і вітчизняних учених; вивчено зміст термінів і терміносполук та описано значення «особистісної готовності до школи»; розкрито, що згідно з науково-практичними дослідженнями вченими пропонується варіативність моделей структур особистості, які відрізняються між собою складом та змістовою характеристикою. Для розуміння змісту особистісної готовності дитини до школи зосереджено увагу на структурі особистості К. Платонова, в основу якої він включає чотири підструктури: біологічну (фізіологічну), форму відображення, форму досвіду, форму спрямованості; проаналізовано сучасні наукові праці, де виділено та описано типи особистості, що здатні визначити ранню перспективу людини: тип А – перфекціонізм, тип В – стресостійкість, тип С – сумнівність, тип D – переважання почуттів занепокоєння. Згідно з іншою типологією розкрито «звичайний тип» – емоційно стабільний; «замкнений тип» – недостатньо відкритий; «еґоцентричний тип» – збільшення екстраверсії; «тип рольових моделей» (зразок для наслідування) – високі показники за всіма параметрами; на основі аналізу наукових джерел встановлено, що для особистісної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку крім достатнього розвитку психологічних властивостей має бути сформовані й базові компоненти, такі як: фізіологічний (фізична зрілість, уміння здійснювати інтелектуальну чи фізичну діяльність), мовленнєвий (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, словниковий розвиток), інтелектуальний (пізнавальна та розумова активність), емоційний (адекватне реагування, розвиток гармонійних почуттів: моральність, естетичність та ін.), вольовий (витривалість, дисциплінованість та ін.), мотиваційний (прагнення до навчання), соціальний (уміння поводитися у суспільстві). Перспективою нашого вивчення стає дослідження особистісної готовності у дітей із логопатологією.

Ключові слова: особа, особистість, типи особистості, структура особистості, особистісна готовність до школи, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Особистісна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі є актуальним питанням у дошкільній та початковій освіті. З урахуванням стрімкого інформаційно-технологічного впливу на навколишній світ, у якому також перебувають діти, трансфор-

мується й бачення їхньої особистісної готовності до навчання. Вступ до школи змінює соціальний статус дитини, і водночас до неї пред'являються нові освітні вимоги. Початкова школа передбачає наявність в учнів перших класів фізичної, пізнавальної, емоційно-вольової сформованості, що

дасть змогу в подальшому забезпечити їх новими знаннями та вміннями. Навчання у школі – це прогресуючий процес, який постійно рухається вперед, і діти з низьким рівнем особистісної готовності відчувають значні труднощі під час навчальної діяльності та соціальної взаємодії. Особистісна готовність до школи – це рівень засвоєння базових знань (пізнавальних, фізичних, психоемоційних, соціальних тощо) у дошкільному просторі, якій дає змогу адаптуватися до умов, пред'явлених закладами загальної середньої освіти.

Завданнями нашого дослідження є: виклад теоретичного аналізу наукових джерел, як класичних, так і сучасних, щодо проблеми вивчення особистісної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку; обґрунтування термінів «особа», «індивід», «індивідуальність», «особистість» та терміносполуки «особистісна готовність до школи»; вивчення історично побудованих та модернізованих моделей структур особистості; ознайомлення із сучасними науковими дослідженнями, що розкривають специфічну характеристику різноманітних типів особистості, які притаманні людям; визначення важливих компонентів для особистісної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему вивчення особистісної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку розглянуто в питаннях: навчально-виховного процесу та психічного розвитку особистості дитини (Л. Божович, Р. Єфімкіна, Г. Костюк, О. Кравцова, М. Лисіна, С. Трошина, Г. Урунтаєва); раннього підходу до навчання (S. Kagan, E. Moore, S. Bredekamp); готовності до школи (S. Dockett, B. Perry, Q. Pan, K. Trang, H. Love, J. Templin, Pekdoğar, Serpil & Akgül, Esra, G. Saluja, C. Scott-Little, R. Clifford); особистісна готовність (І. Корякіна, Н. Салміна); діагностики та оцінювання готовності до шкільного навчання (К. Maxwell, R. Clifford, J. Niemeyer, C. Scott-Little, K. Snow); соціально-емоційного (L. Klein) та соціально-морального (Т. Бабаєва, Р. Овчарова) розвитку; вчительського бачення готовності дітей до школи (S. Rimm-Kaufman, R. Pianta, M. Cox); вивчення проблематичних боків готовності (M. Sudarmo, I. Lely).

Мета статті – теоретичне вивчення особистісної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення проблеми особистісної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку насамперед потрібно розібратися з термінологією, яка надасть розширене уявлення, які якості мають належати дитині перед вступом до шкільного навчання.

Аналіз наукових джерел дає зрозуміти, що «**особа**» – це окрема (конкретна) людина або індивід. Вона є неповторною як із фізичного (копір

волосся, очей, шкіри, зріст, анатомічна будова тіла), так і психічного (характер, темперамент, здібності, сформованість пізнавальних та емоційно-вольових процесів) розвитку, що й визначає її «**індивідуальність**».

Поняття «особистість» не має єдиного визначення його зміст змінюється відповідно до специфіки досліджень та виду наукової галузі (філософії, соціології, психології, педагогіки, медицини тощо). Але основним розумінням є те, що якості особистості формуються на протязі усього життя людини.

«**Особистість**» – це поєднання у єдину форму різних психофізіологічних моделей (духовної, емоційної, моральної, поведінкової, свідомої, самосвідомої, розумової, мотиваційної тощо), що й визначає людську унікальність. Особистість формується під впливом соціальної установки, культурної спадщини, психологічних та біологічних процесів та потреб.

Індивідуальність особистості, на думку Л. Казміренко, О. Кудерміної, О. Мойсєєвої та інших учених, визначається сполученням психічних властивостей, таких як характер, темперамент, своєрідністю сформованості пізнавальних (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, мовлення) та емоційно-вольових (почуття, мотивація, воля) процесів [1, с. 52–58].

Науковцями представлено різні структури особистості, розглянемо деякі з них. Зокрема, К. Платонов в основу структури особистості включає чотири підструктури: *біологічну (фізіологічну)* – її змінність залежить від функціонування нервової системи, статевої належності, вікової періодизації; *форму відображення* – вплив соціальних умов на розвиток психічних процесів людини та їх реалізація в пізнавальній та емоційно-вольовій діяльності; *форму досвіду* – під час навчання та виховання у соціальному середовищі; *форму спрямованості* – соціальна детермінація та сформованість у людини моральних якостей, інтересів, потреб, ідеалів, світогляду, взаємостосунків з оточуючими [2].

О. Данильян та В. Тараненко описують три складника: фізичний – фізіологічна зрілість, а також результати діяльності ручної праці та інтелекту; духовний – внутрішня установка на моральне та свідоме світосприйняття; соціальний – соціальні взаємовідносини [3, с. 297–305]. О. Ковальов включає темперамент, спрямованість, здібності (інтелектуальні, емоційно-вольові) [4]. Б. Ананьєв ґрунтується на соціальних, соціально-психологічних та психофізіологічних характеристиках [5]. Г. Костюк звертає увагу на важливість сформованої свідомості, самосвідомості, спрямованості до діяльності та психофізіологічних властивостей [6].

Ученими представлено різноманітність «типів особистості», які відрізняються складом

та характеристиками. Так, одна з них розкрита S. McLeod, який, ґрунтуючись на працях D. Ragland, R. Brand, описав чотири типи особистості (A, B, C, D). На його думку, вони здатні визначити ранню перспективу людини. *Тип А* – перфекціонізм (прагнення до ідеалу), нетерплячість, орієнтація на досягнення, конкурентоспроможність, агресивність у діях; *тип В* – стресостійкість, рівномірність, гнучкість, креативність, пристосованість до змін; *тип С* – сумнівність, перфекціонізм, прояв емоцій (від позитивних до негативних); *тип D* – переважання почуттів занепокоєння, смутку, дратівливості, песимістичного світогляду, невпевненості у собі, уникнення соціальних ситуацій, страх перед відмовою, похмурий вигляд, безнадійність [7; 8].

Інші вчені (M. Gerlach, B. Farb, W. Revelle & L. Nunes Amaral) на базі масштабного дослідження вкладають інший зміст у типи особистості: «звичайний» – емоційно стабільний; «замкнутий» – недостатньо відкритий; «еґоцентричний» – збільшення екстраверсії; «тип рольових моделей» (зразок для наслідування) – високі показники за всіма параметрами. Також автори зауважують, що з віком типи особистості змінюються [9].

Таким чином, можна побачити, що не існує єдиного прийнятого типу особистості. Залежно від виду дослідження характерологічні типи за своїм змістом змінюються.

Відповідно до аналізу вищезазначених наукових позицій, «**особистісна готовність до навчання**» дітей старшого дошкільного віку передбачає сформованість психологічних властивостей (характеру, темпераменту), мовленнєвого (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний розвиток, достатній словниковий запас, уміння слухати та висловлювати власну думку та ін.), інтелектуального (розумова активність із залученням процесів сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви та ін.), емоційного (різні види емоцій та почуттів, таких як моральність, естетичність, практичність та ін.), вольового (цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість та ін.), мотиваційного (потреба в досягненні успіху, адекватний рівень самооцінки та домагань), фізіологічного (фізична зрілість), соціального (уміння вибудовувати взаємостосунки) компонентів.

За словами О. Кравцової та М. Лисіної, майбутній школяр має свідомо ставитися до навчальної діяльності, до своїх можливостей, результатів роботи та поведінки [10; 11].

На думку М. Лисіної, у старшого дошкільника має бути сформований також рівень розвитку ситуативно-особистісного спілкування: дитина – дорослий; дитина – однокласник; дитина – дитина (Я-особистість, або ставлення до самого себе). Науковець представляє чотири форми спілкування дитини з дорослими: ситуативно-особистісне (емоційне спілкування, яке більшою мірою

притаманне дітям раннього віку); ситуативно-ділове (співпраця дитини з дорослими під час засвоєння дій із різноманітними предметами у процесі гри, притаманне молодшим дошкільникам); позаситуативно-пізнавальне (визначається широкою пізнавальною активністю, дитина потребує нових знань, тому часто звертається із запитаннями до дорослих; така форма притаманна дошкільникам середньої групи віком від 4-х до 5-ти років); позаситуативно-особистісне (у старшого дошкільника спостерігається високий рівень пізнавальної допитливості; діти потребують визнання та підтримки з боку дорослих) [11].

С. Трошина підкреслює, що за сприятливих умов розвитку пізнавальної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер у старших дошкільнят закладається основа особистісних якостей. Психолого-педагогічні помилки в ході навчання та виховання дитини цього періоду розвитку можуть викликати труднощі під час шкільної адаптації [12].

Т. Бабаєва, Л. Божович, І. Корякіна, Р. Овчарова, Г. Урунтаєва, С. Трошина та ін. науковці до складової частини особистісної готовності включали мотиваційний компонент – прагнення дитини бути учнем. Рівень особистісної готовності визначався через наявність одного з п'яти мотивів: *навчального* (адекватне бажання отримувати знання, вміння); *пізнавального* (потреба в новій інформації); *позиційного* (порівняння себе з дорослими); *ігрового* (нерозуміння шкільного статусу); *соціально не визначеного* (нав'язана думка дорослого, відсутність розуміння шкільної освіти); *необ'єктивного* (дія за представленим зразком, заради купування нових речей, йти до школи «як усі» тощо) [12–17].

Окрім рівня сформованості довольності, інтелектуальної, емоційної сфер, Н. Салміна для виконання конкретних завдань відносить уміння дитини підтримувати розмову зі своїми однокласниками, бути ініціатором бесіди й спілкуватися з близьким оточенням [18].

Р. Ефімкіна розглядає особистісну готовність дітей до школи через рівень розвитку їхньої самоактуалізації – позитивного сприйняття самих себе. До структури особистості дошкільника вчена відносить: *домагання особистості* – прагнення бути привабливими та ефективними (дівчата хочуть стати привабливими, хлопці – ефективними). Рівень домагань формується шляхом успіхів та невдач: якщо дитина впевнена у своїх можливостях, то її нерішучість компенсується переконливими та сміливими діями); *Я-концепцію* – поступовий розвиток оцінювального, емоційного та когнітивного аспектів; *перспективу особистості* – вибір зразка для наслідування, що відповідає образу дорослості; *ієрархію мотивів* – уміння визначати значущість мотивів (від найважливіших для навчання до менш ефективних) [19].

Особистісну готовність дитини до школи у наукових джерелах часто розглядають у загальному. Науковці описують чинники, критерії, умови, які визначають готовність дошкільників до навчання у загальноосвітньому просторі. Зокрема, S. Kagan, E. Moore, S. Bredekamp розкривають п'ять вимірів готовності: фізичну (стан здоров'я, фізичні здібності); соціальний та емоційний розвиток (здатність взаємодіяти з близьким оточенням, розуміти почуття інших, адекватно проявляти емоції); підхід до навчання (схильність до навчання); сформованість мовлення (комунікативні здібності, граматично правильне мовлення); пізнавальна активність, загальна обізнаність (знання конкретних соціальних культур) [20].

Інші дослідники (S. Dockett, B. Perry) указували, що для готовності до школи необхідно зважати на всі сфери розвитку дитини [21]. Так, наприклад, S. Rimm-Kaufman, R. Pianta, M. Cox пропонують урахувати розвиток навичок, які потрібні для досягнення успіху [22]; J. Niemeyer, C. Scott-Little підкреслюють важливість сформованості елементарних знань із предметів, які вивчатимуться у початкових класах [23]. Q. Pan, K. Trang, H. Love, J. Templin (2019) звертають увагу на розвиток саморегуляції, особистих та соціальних навичок [24]. M. Sudarmo, I. Lely зазначають, що чим вища здатність дітей вирішувати проблеми, тим вища їхня готовність до вступу в початкову школу [25]. P. Serpil & A. Esra висловили думку, що академічна успішність, навички соціального спілкування, достатня зрілість, уміння спілкуватися з батьками та сфери психічного розвитку значно впливають на готовність дітей до школи [26].

G. Saluja, C. Scott-Little, R. Clifford указують на важливість використання «оцінок готовності», і діти, що є «не готовими», мають пройти додаткову підготовку, залишившись ще на рік у дошкільному закладі (K. Maxwell, R. Clifford) [27; 28]. Таке оцінювання критично сприймається окремими вченими (S. Dockett, B. Perry, K. Snow та ін.), і зазначається низка проблем, які виникають під час тестування [29].

Оцінка готовності, за словами S. Dockett, B. Perry, J. Niemeyer, C. Scott-Little, M. Jannah, має враховувати сформовані навички особистості дитини, а саме: фізичне здоров'я (знання про стан свого здоров'я, вміння слідкувати за своїм тілом тощо); підхід до навчання (прагнення та допитливість, наполегливість, креативність і винахідливість, планування, міркування); соціальний та емоційний розвиток (Я-концепція, самоконтроль, стосунки з дорослими, стосунки з однолітками, вирішення соціальних проблем); мовлення та спілкування (уміння слухати, висловлювати думку, розширений словниковий запас, граматично правильне мовлення); передумови грамотності (початкові вміння читання та письма); когнітивний

розвиток та загальні знання (розвиток математичного, наукового мислення, мистецького уявлення, соціальної адаптації); руховий розвиток (розвиток дрібної моторики) [21; 23; 30].

Таким чином, особистісна готовність дошкільника визначена прийняттям нової соціальної позиції; позитивним ставленням до шкільних умов; уміннями налагоджувати взаємостосунки з близьким оточенням; сформованістю пізнавальних критеріїв, початкової мотивації, довільності у поведінці, об'єктивної самооцінки; здатністю самостійно щось вирішувати, відповідати за свої вчинки.

Висновки і пропозиції. Аналіз теоретичного дослідження з проблеми вивчення мотиваційної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку дає змогу зробити такі висновки:

1) визначено, що проблема розвитку особистості дорослої людини та зокрема дитини є актуальною у різних наукових галузях і стає предметом вивчення як у зарубіжних, так і вітчизняних дослідженнях.

2) розкрито значення термінів «особа», «індивід», «індивідуальність», «особистість» та терміносполуки «особистісна готовність до школи»;

3) визначено варіативність моделей структур особистості, які відрізняються між собою складом та змістовою характеристикою. Для вибудовування розуміння особистісної готовності дитини до школи нами зосереджено увагу на структурі особистості К. Платонова, в основу якої він включає чотири підструктури: біологічну (фізіологічну); підструктурну форму відображення; форму досвіду; форму спрямованості;

4) проаналізовано сучасні наукові праці вчених, які виділили та описали типи особистості здатні визначити ранню перспективу людини: тип А – перфекціоніст, тип В – стресостійкий, тип С – сумнівний, тип D – занепокоєний. Розкрито особливості чотирьох типів особистості: «звичайний тип» – емоційно стабільний; «замкнений тип» – недостатньо відкритий; «еґоцентричний тип» – збільшення екстраверсії; «тип рольових моделей» (зразок для наслідування) – високі показники за всіма параметрами;

5) на основі аналізу наукових джерел установлено, що особистісна готовність до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку крім достатнього розвитку психологічних властивостей передбачає сформованість і базових компонентів таких як: фізіологічний (фізична зрілість), мовленнєвий (фонетико-фонематичний та лексико-граматичний розвиток), інтелектуальний (пізнавальна та розумова активність), емоційний (адекватне реагування, розвиток гармонійних почуттів: моральність, естетичність та ін.), волевий (витривалість, дисциплінованість та ін.), мотиваційний (прагнення до навчання), соціальний (уміння поводитися у суспільстві).

Перспективою нашого дослідження є аналіз особистісної готовності у дітей із логопатологією.

Список використаної літератури:

1. Казміренко Л.І., Кудерміна О.І., Мойсєєва О.Є. Психологія. Київ, 2005, 213 с. URL: https://www.naiu.kiev.ua/files/kafedru/up/pidrych_psychologiya.pdf.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.
3. Данильян О.Г., Тараненко В.М. Основи філософії. Харків : Право, 2003. 352 с.
4. Ковалев А.Г. Психологическая структура личности. *Общая психология*. Москва : Просвещение, 1981. С. 70–73.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
7. McLeod S.A. *Type a personality. Simply Psychology*. 2017 URL: <https://www.simplypsychology.org/personality-a.html>.
8. Ragland D.R., & Brand R.J. Coronary heart disease mortality in the Western Collaborative Group Study. Follow-up experience of 22 years. *American Journal of Epidemiology*. 1988. 127(3). P. 462–475.
9. Gerlach M., Farb B., Revelle W. & Amaral L. A robust data-driven approach identifies four personality types across four large data sets. *Nature Human Behaviour*. 2018. (2). P. 735–742.
10. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва : Педагогика, 1991. 150 с.
11. Лисина М.И. Подготовка к школьному обучению и общение детей со взрослыми. *Формирование школьной зрелости ребенка*. Таллинн, 1982. С. 97–100.
12. Трошина С. Готов ли ребенок к школе: способы проверки, рекомендации родителям. URL: <https://psychologist.tips/92-gotov-li-rebenok-k-shkole-sposoby-proverki-rekomendatsii-roditelyam.html>.
13. Бабаева Т.И. Проблема социально-нравственного воспитания и развития ребенка в исследованиях кафедры дошкольной педагогики. Готовность к школе как педагогическая проблема. *Педагогика детства : Петербургская научная школа* : монография. Санкт-Петербург : РГПУ, 2005.
14. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. *Вопросы психологи*. Москва : Междунар. образоват. психол. колледж, 1995. 432 с.
15. Корякіна І.В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2010. № 3. С. 176–185.
16. Овчарова Р.В., Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. Санкт-Петербург : Амалтея, 2008. 336 с.
17. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. Москва : Академия, 2011. 269 с.
18. Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. *Культурноисторическая психология*. 2007. № 1. С. 56–62.
19. Ефимкина Р.П. Детская психология: методические указания. Москва ; Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995.
20. Kagan S.L., Moore E., & Bredekamp S. Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. 1995.
21. Dockett S., & Perry B. Transitions to school: Perceptions, experiences and expectations. Sydney: University of New South Wales Press. 2007.
22. Rimm-Kaufman S., Pianta R., & Cox M. Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 2000. 15(2). 147–166.
23. Niemeyer J., & Scott-Little C. Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments. Greensboro, NC: SERVE. 2001
24. Pan Q., Trang K.T., Love H.R., & Templin J. Scholl Readiness Profiles And Growth In Academic Achivement. *Frontiers in Education*. 2019. 4. P. 1–17.
25. Sudarmo M.P., & Lely I.M. Kemampuan Problem Solvingdengankesiapan Masuk Sekolah Dasar. *Psikologia: Jurnal Psikologi*, 2017. Vol. 2.(1) P. 38–51.
26. Pekdoğan Serpil & Akgül Esra. Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies*. 2016. 10. 144. 10.5539/ies.v10n1p144.
27. Saluja G., Scott-Little C., & Clifford R.M. Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research and Practice*. 2000. 2(2). URL: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>.
28. Maxwell K.L., & Clifford R.M. School readiness assessment. *Beyond the Journal, Young Children on the Web*. 2004. URL: www.journal.naeyc.org/btj/200401/Maxwell.pdf.

29. Snow, K.L. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*. 2006. 17(1). P. 7–41. URL: www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s1556693Seed1701_2.
30. Jannah, M. Menakar Kesiapan Anak Masuk Sekolah. *Tersedia*. 2015. URL: <http://www.mjariseno.blogspot.com/2015/02/menakarkesiapan-anak-masuk-sekolah.html?m=1>.

Bielova O. Matter of personal readiness to school of children of older preschool age

In scientific research, the theoretical analysis on the problem of studying personal readiness for the school of children of senior older age is carried out. The purpose of the study is to conduct a theoretical review of scientific sources devoted to personal readiness for the schooling of older preschool children. Research methods: analysis of scientific sources. Objectives of the study: presentation of theoretical analysis of scientific sources, both classical and modern research on the problem of studying personal readiness for the schooling of older preschool children; substantiation of terms such as “person”, “individual”, “individuality”, “personality” and terms – “personal readiness for school”; study of historically-built and modern-modernized models of personality structures; acquaintance with modern scientific research that reveals the specific characteristics of different types of personality that are inherent in people; identification of important components for personal readiness for the schooling of older preschool children. During the scientific theoretical research it was determined that the problem of personality development of adults and children, in particular, is relevant in various scientific fields (philosophy, sociology, psychology, pedagogy, medicine, etc.) and becomes the subject of study, both foreign and domestic scientists; the meaning of terms and phrases is studied and the meaning of “personal readiness for school” is described; it was revealed that according to scientific and practical research, scientists offer a variety of models of personality structures, which differ in composition and content characteristics. To understand the content of the child’s personal readiness for school, we focus on the structure of K. Platonov’s personality, which is based on four substructures: a biological (physiological), form of reflection, a form of experience, a form of orientation; modern scientific works are analyzed, which have identified and described the types of personality that can determine the early perspective of man: “Type A” – perfectionism, “type B” – stress resistance, “type C” – doubt, “type D” – the predominance of anxiety. Also, according to another typology, the “usual type” is revealed – emotionally stable; “Closed type” – not open enough; “Egocentric type” – increase in extraversion; “Type of role models” (role model) – high performance in all parameters; Based on the analysis of scientific sources, it was found that for personal readiness for the schooling of older preschool children in addition to sufficient development of psychological properties should be formed basic components such as: physiological (physical maturity, ability to perform intellectual or physical activity), speech (phonetic -phonemic, lexical-grammatical, vocabulary development), intellectual (cognitive and mental activity), emotional (an adequate response, development of harmonious feelings: morality, aesthetics, etc.), volitional (endurance, discipline, etc.), motivational (desire to learning), social (ability to behave in society). In the future, the prospect of our study is the study of personal readiness in children with speech pathology.

Key words: a person, personality, personality types, personality structure, personal readiness for school, children of older preschool age.

УДК 378.091:811'243

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.6>

М. М. Воробель

orcid.org/0000-0001-9128-7809

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри української та іноземних мов

Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

О. В. Романчук

orcid.org/0000-0001-8215-9741

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри української та іноземних мов

Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

Н. А. Юрко

orcid.org/0000-0001-7077-2442

старший викладач кафедри української та іноземних мов

Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

СУЧАСНІ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНИХ І ТРАНСКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Орієнтація навчального процесу на компетентнісний зміст освіти передбачає формування не лише комунікативної компетентності, але й компетенцій, пов'язаних із життям у багатопольарному світі, призначеному для запобігання виникненню непорозуміння, відчуження тощо. Стаття присвячена проблемі формування міжкультурної компетенції і транскультурної (комунікативної) компетенції студентів у процесі вивчення іноземних мов. Формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів передбачає усвідомлення рідної культури та інших культур, їх взаємозв'язки, здатність та готовність до спілкування, запобігання конфліктам, які неминуче виникають від таких контактів, здатність будувати нові форми поведінки, засновані на цінностях і нормах різних культур тощо. Основна увага у статті приділяється аналізу таких понять, як «міжкультурна компетенція», «транскультурна компетенція», «міжкультурна комунікація», «міжкультурне і транскультурне навчання», а зокрема й аналізу сучасних моделей міжкультурних і транскультурних комунікативних процесів вивчення іноземних мов. Гідну увагу в доповіді відведено також формуванню міжкультурної компетенції та міжкультурного спілкування в контексті сучасних підходів і моделей, вказано на значення і роль міжкультурного навчання на заняттях з іноземної мови крізь призму таких популярних нині комунікативних процесів, як міжкультурний і транскультурний.

На цьому тлі окреслено ідеал транскультурно компетентної особистості, яка формується в процесі цілеспрямованого міжкультурного і транскультурного навчання, котре є ключем до формування міжкультурної компетенції і успішної міжкультурної комунікації при контактах із носіями інших культур. Як свідчить аналіз описаних у статті сучасних моделей міжкультурного навчання, міжкультурна і транскультурна компетентність нині стає справжнім викликом у розробці підручників, як і, власне, фактичне впровадження міжкультурного навчання в процесі вивчення іноземних мов, а тому міжкультурне і транскультурне навчання та спілкування мають бути нині невід'ємною частиною будь-якої форми навчання іноземних мов.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, транскультурна компетенція, міжкультурне навчання, транскультурність, моделі міжкультурних і транскультурних комунікативних процесів, транскультурно компетентна особистість.

Постановка проблеми. Політичний, культурний та економічний розвиток Європи в умовах посилення міжнародної співпраці та глобальної конкуренції ставить нині нові вимоги до вивчення іноземних мов, особистісні і соціальні вимоги до професійної освіти. В Україні також відбувається багатогранний процес модернізації освіти з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, що стало поштовхом для впровадження сучасних підходів до здійснення

професійної освіти загалом та вивчення іноземних мов зокрема.

Актуальною проблемою професійної освіти є підготовка студентів до використання іноземної мови в комунікативній та професійній діяльності, а також формування міжкультурної комунікації. На сучасному етапі поряд із професійними та комунікативними навичками випускник університету має знати культурні та соціальні характеристики інших національностей. Це дозволить їм краще зорієн-

туватися в повторюваних соціокультурних ситуаціях, вести діалог із представниками іноземних культур, шукати та знаходити шляхи вирішення міжетнічних та міжконфесійних конфліктів, а також набутти таких якостей, як толерантність, взаємоповага, відкритість та готовність до спілкування.

Знання власних культурних та духовних цінностей інших народів свідчить про загальнокультурний рівень спеціаліста. Іноді через низький рівень міжкультурної компетентності випускники закладів вищої освіти не можуть пристосуватися до нової спільноти, або й взагалі не спроможні вирішити комунікативні та професійні завдання. Фахівець повинен мати бажання постійно отримувати знання, бути здатним опановувати суміжні спеціальності та мати змогу набувати нові професійні знання протягом усього життя. І велику роль у цьому відіграє іноземна мова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення міжкультурної компетентності, що належить до групи соціальних та особистісних компетенцій, отримало висвітлення в працях багатьох вітчизняних вчених. Зокрема, концепції діалогу культур у викладанні іноземної мови присвячені праці В. Сафронова, Є. Пассова; детальніший огляд джерел з питань міжкультурної та мовної мови спілкування були здійснені вченими Є. Верещагіном, В. Костомаровим, О. Леонтовичем, С. Тер-Мінасогою та іншими; формування міжкультурної компетенції досліджували І. Зимня, Н. Васильєва, В. Колесов, І. Сніговська та формування міжкультурної компетентності в процесі професійної підготовки висвітлені у працях О. Кричівської, І. Плужника, А. Приходько. Проблеми міжкультурного спілкування досліджували також такі сучасні українські вчені, як Н. Воронкова, П. Донець, В. Заслуженюк, Т. Комарницька, В. Мірошниченко, П. Осипов. Концепцію транскультурності в контексті викликів глобалізації представлено в наукових працях Л. Горбунової.

Різні моделі міжкультурної взаємодії і міжкультурного навчання стали центром дослідження багатьох західних вчених, проте особливого поширення проблема міжкультурного і транскультурного навчання набула в німецькомовному просторі ще на початку 1990-х років, досить активно розвивається і вдосконалюється в умовах сьогодення. Німецькі педагоги, лінгвісти, антрополози й культурологи (М. Байрам, М. Беннет, Ю. Болтен, В. Вельш, К. Гауеншильд, А. Ерл, М. Гімніч, Д. Каспарі, Д. Рейманн, А. Реслер, Р. Слімбах, А. Томас, А. Шіншке та інші) у своїх працях висвітлюють питання формування міжкультурної і транскультурної компетенцій учнів і студентів у процесі вивчення іноземної мови, а також пропонують сучасні моделі міжкультурного навчання на прикладі таких комунікативних про-

цесів вивчення іноземних мов, як міжкультурний і транскультурний.

Одним з основних завдань, які стоять нині перед сучасною освітою, науковці вважають створення умов для набуття учнями, студентами досвіду міжкультурного спілкування, навчання їх навичкам та вмінням спілкуватися з представниками різних культур, в процесі якого і відбувається формування міжкультурної компетенції людини [2; 3; 6; 10; 11; 15].

Вивчення іноземних мов перш за все має містити в собі соціокультурний елемент, який допоможе краще зрозуміти зміст навчання, розширить можливість вивчення мови з її специфічними правилами, нормами та традиціями у спілкуванні, тим самим сприятиме швидшому опануванню мови у сфері спілкування та значному підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземних мов. Саме такі популярні підходи до вивчення іноземних мов, як комунікативний, міжкультурний і транскультурний, передбачають обмін інформацією і взаєморозуміння між носіями різних мовних груп як представників різних культур і привертають увагу вчених – лінгвістів, психологів, педагогів вже багато років.

Для успішного викладання іноземних мов та формування міжкультурної компетентності студентів у закладі вищої освіти викладач має володіти як професійними знаннями, так і методикою викладання, знати культуру країн вивченої мови, її історію та сучасні проблеми, володіти мистецтвом спілкування, створюючи у навчальному процесі відкриту, дружню атмосферу та сильний зворотний зв'язок. Отже, у сучасних умовах головним завданням вчителя та викладача іноземної мови є навчання мови як реального засобу спілкування між людьми різних культур, тобто «іноземні мови слід вивчати у нерозривній єдності зі світом та культурою народів, що розмовляють цими мовами» [7].

Мета статті. У нашій доповіді маємо на меті перш за все ґрунтовно проаналізувати такі поняття, як «міжкультурна компетенція», «транскультурна компетенція», «міжкультурне і транскультурне навчання», розглянути міжкультурну компетенцію та міжкультурне спілкування в контексті сучасних підходів і моделей та показати значення і роль міжкультурного навчання на заняттях з іноземної мови крізь призму таких популярних нині комунікативних процесів, як міжкультурний і транскультурний.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до країни та її жителів є важливим мотиваційним фактором для вивчення іноземної мови загалом [13, с. 148–166]. Найважливішим елементом нашого співіснування є комунікація. Нерозуміння або неправильне розуміння іншої людини чи представника іншої культури може викликати

незручність і негативні відчуття, такі як агресія, що можуть стати причиною низки конфліктів. На думку багатьох вчених, проблема низького рівня міжкультурної компетентності особистості є однією з проблем, яка заважає комунікації між представниками різних культур [5; 7; 10].

Такі сучасні поняття, як «міжкультурна компетентність», «транскультурна компетентність», «міжкультурне і транскультурне навчання», нині в центрі наукових дискусій. Розуміння цих понять характеризується науковцями, як здатність обходитися з іншою культурою, вміння спілкуватися з людьми і представниками інших культур, вдало інтегруватися у процес спілкування. На думку Н. Васильєвої, «міжкультурна компетентність – це знання життєвих звичок, традицій, установок цього соціуму, які формують індивідуальні та групові особливості; індивідуальних мотивацій, форм поведінки, невербальних компонентів (жести, міміка), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо» [1, с. 2–17].

Німецький психолог А. Томас наголошує на тому, що «міжкультурна компетентність – це не тільки знання мови та країнознавчого характеру, а також вміння та досвід, без яких розуміння людини іншої культури стає нелегким. Не можна говорити про рефлексію на власну культуру, не розуміючи іншу культуру. Разом із тим неможливий ні розвиток власної культури, ані взаємодія двох культур, внаслідок якої відбувається пізнання як власної, так і чужої культури» [17, с. 287]. Саме тому сучасні вимоги до вивчення іноземної мови включають наявність іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Міжкультурна комунікативна компетентність, можливо, є чи не найбільшим та самобутнім внеском у процес викладання іноземних мов, а також загальних процесів навчання і виховання. Проте для формування міжкультурної компетентності замало позитивного ставлення до іншої культури, важливим є, насамперед, контакт із культурою та представниками цієї культури. До уваги беруться, передусім, певні знання, навички і вміння, використання ефективних засобів вивчення іншої культури, такі як спостереження, опис формулювання висновків тощо. Дуже важливими для комунікації стають не лише компетентності розуміння співрозмовника, а також оцінка намірів, передбачення реакції партнера, його особистість. Ось чому метою заняття з іноземної мови нині є не лише формування мовної, а й міжкультурної компетентності, а досягнення такої якості мовної особистості, яка дозволить їй вийти за межі власної культури та набути якості медіатора культур, не втрачаючи при цьому власної культурної ідентичності [3, с. 443–447].

На нашу думку, формування міжкультурної компетентності слід розглядати в сукупності з роз-

витком особистості студентів, їх готовності брати участь у діалозі культур на основі принципів кооперації, взаємоповаги, толерантності, терплячості до різниці в культурних традиціях та подолання культурних бар'єрів.

Оскільки знання самі по собі не є гарантією успішного спілкування в іншому культурному середовищі, поняття міжкультурної компетентності має містити в собі ще такі компоненти, як «навички», «вміння» і «якості» особистості, які й формують компетентність суб'єктів міжкультурного спілкування. Йдеться про ідеальні моделі міжкультурної компетентності, які б включали всі ці компоненти. А. Ерл та М. Гімніч представляють модель міжкультурної компетентності, яка включає три компоненти: *афективну компетентність* (інтереси і відкритість до інших культур; емпатія і здатність розуміти іноземною мовою; толерантність до багатозначності); *пізнавальну компетентність* (знання про інші та конкретну культури; знання теорії культури, культурні відмінності, їх наслідки тощо); *прагматично-комунікативну компетентність* (впровадження відповідних комунікативних моделей; використання ефективних стратегій вирішення конфліктів) [12, с. 12–14].

Інші моделі міжкультурної компетентності також враховують ці вищезгадані компоненти. Спеціально для заняття з іноземної мови Д. Каспарі та А. Шіншке розробили відповідну модель, яка охоплює три сфери: «знання, «вміння/поведінка» та «ставлення» [11, с. 273–287]. Розвиваючи та удосконалюючи цю модель, А. Респелер говорить про три компоненти міжкультурної компетентності, а саме: *афективні і поведінкові компоненти, пізнавальні та аналітичні компоненти, компоненти, орієнтовані на дії* [15, с. 141]. Загалом ця модель орієнтована на аспект поведінки при спілкуванні з представниками іншої культури, тобто виводить міжкультурну компетентність на більш свідомий культурологічний рівень.

Проте ідеальною моделлю міжкультурної компетентності вважається модель, яка поєднує в собі п'ять компонентів міжкультурної компетентності: 1) *ставлення до іншої культури*: відкритість і зацікавленість, готовність відмови від упередження щодо іншої та рідної культур; 2) *знання*: інформативність про соціальні групи, знання про загальні процеси соціальної взаємодії та взаємодії особистостей, знання фактів про рідну та іноземну культуру, наявність пара лінгвістичних засобів навчання; 3) *вміння інтерпретації і співвідношення*: здатність інтерпретувати документи чи події іншої культури, пояснювати і порівнювати їх із власною культурою; 4) *вміння відкривати і взаємодіяти*: засвоєння нових знань про культуру, вміння користуватися знаннями і навичками в умовах комунікації та взаємодії в реальному часі; 5) *критичне усвідомлення культури і полі-*

тична освіта: вміння критично і на основі критеріїв давати оцінку світогляду, діяльності і результатам діяльності, які притаманні як власній, так і чужій культурі [3, с. 443–447].

На цьому тлі міжкультурне навчання є ключем до формування міжкультурної компетенції і успішної міжкультурної комунікації, адже ґрунтується на практичному використанні фактів міжкультурного спілкування людей, котрі виникають безпосередньо під час контактів із носіями інших культур [5]. У процесі вивчення іноземних мов міжкультурне навчання перш за все спрямоване на розвиток навичок, стратегій і умінь розвиватися у спілкуванні з іноземними культурами та суспільствами. Таким чином традиційно названо *цілі* міжкультурного навчання:

- роздуми про власну культуру та іноземну культуру;

- сенсибілізація щодо міжкультурної зміни погляду;

- набуття знань про взаємозв'язок між власною та іноземною культурами, який пряма покладається на «знання іноземної культури (економіка, політика, історія) у вигляді традиційних семінарів із регіональних досліджень тощо».

Представники міжкультурного навчання розглядають розуміння іноземної культури як діалектику між внутрішньою і зовнішньою перспективами. Німецький вчений Ю. Болтен характеризує «міжкультурне навчання як освітньо-розвиваючий процес, в результаті якого виникають культурні віддалення і зближення між двома культурами (рідною та іноземною) і з'являється щось нове – «третя культура», або «міжкультура». На його погляд, саме «третя культура» характеризується новим поглядом на власне існування, власну особистість розташування між рідною та іноземними мовами, а тим самим дозволяє поглянути на власну культуру очима іноземця і пізнати її краще з інших позицій [9, с. 21–42].

Значення і роль міжкультурного навчання на заняттях з іноземної мови можна розглянути крізь призму таких популярних сьогодні комунікативних процесів, як міжкультурний і транскультурний. Дійсно, починаючи з 1990-х років, на тлі конструктивістської парадигми, роздумів про «педагогіку різноманітності» («Diversity-Pädagogik»), інтеграцію універсалізму та культурного релятивізму почав закріплюватися подальший розвиток міжкультурної педагогіки до транскультурної, заснованої на культурно-філософському підході сучасного німецького філософа В. Вельша. Будучи нині незаперечною соціальною реальністю глобального світу, транскультурність, на думку В. Вельша, дозволить вирішити головне питання сучасної культурології – можливість вивчення культур, що постійно трансформуються і змінюються, перетікаючи одна в одну [18, с. 39–66].

Концепція транскультурності в сучасному науковому дискурсі визначається як розсування кордонів етнічних, професійних, мовних та інших ідентичностей на інших рівнях невизначеності і віртуальності. Р. Слінбах поняття транскультурності пояснює на прикладі «транскультурних подорожей» як культурного експериментування, критичної оцінки, готовності кожного вийти за межі успадкованої ідентичності, відкриваючись для добра й краси в кожній людині і культурній традиції. У процесі таких подорожей транскультурний індивід насамперед формує унікальну позицію, здатну збирати будь-які особливості, будь-які істини і будь-яке вчення в будь-якій культурі, а згодом асимілювати це в більш глобальній якості [16, с. 205–230].

У своїй доповіді «Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації» Л. Горбунова наголошує на тому, що транскультурна компетентність індивіда сьогодні є освітньою стратегією, практичне завдання якої – допомогти учням і студентам зробити крок за рамки власних світів і поринути у світ інших для вивчення життя людей у різних умовах. Іншими словами, студенти, вивчаючи іноземну мову, мають вийти за межі свого власного «Я» і регулярно потрапляти у світ «незнайомого».

Беручи до уваги вищезгадане, авторка визначає «транскультурну компетентність, як *готовність* випробовувати нові способи мислення, дії і взаємодії в рамках інших культур, *здатність* «засвоювати» релігію, літературу і образотворче мистецтво іншої культури для креативних ідей і уявлень, які можуть збагатити власні віру, характер і стиль життя, *здатність* усного спілкування, використання невербальної і письмової системи комунікації в іншій культурі, *здатність* застосовувати розуміння, уяву і комунікативну майстерність у проектах якості життя, що передбачають транснаціональне співробітництво тощо» [4, с. 158–198].

Дійсно, сучасні емпіричні дослідження підтверджують той факт, що «транскультурність» нині є загальною вимогою до навчання не лише для тих, хто навчається з так званим «міграційним підґрунтям». Звісно, *мета* транскультурного навчання не полягає в тому, щоб перетворити учнів чи студентів на антропологів або міжкультурних експертів, проте вона не менш амбіційна – культивувати новий спосіб бачення світу, розуміння себе і своїх можливостей участі у сприянні глобальній культурі миру та сталого розвитку.

З огляду на вищесказане, вважаємо за необхідне представити найбільш популярні моделі міжкультурного навчання, розроблених німецькими антропологами та культурологами, а саме: **модель «Культурного шоку»**, **модель міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама**, **модель міжкультурної сенситивності**

М. Беннета та інтегрована модель транскультурної компетентності Д. Рейманна. Ці моделі вчені розуміють як схему, що відтворює «основні елементи та функціональні характеристики міжкультурних і транскультурних комунікативних процесів». Отже, коротко розглянемо кожну з них.

Модель «Культурного шоку» (das Kulturschock-Modell) була розроблена німецьким антропологом К. Обергом у 1960 році та доповнена німецьким культурологом Ю. Болтенем [12, с. 67]. І хоча вона не є моделлю міжкультурного навчання, моделює зустріч і іншою культурою, тобто служить підґрунтям для інших лінійних моделей (наприклад, модель міжкультурної сенситивності М. Беннета, яку ми розглянемо нижче). К. Оберг і Ю. Болтен виділяють такі її етапи: *ейфорія – етап «медового місяця» («honeymoon stage»)* – сприйняття тільки позитивного у незнайомій культурі; *бурхливі реакції; непорозуміння («misunderstanding»)* – через незнання культурних традицій невідомої культури виникають непорозуміння, звинувачення самих себе; *критичний момент, конфлікт («crisis»)* – на тлі невідомих причин непорозуміння відбувається приписування провини іншій культурі, робиться оцінка власної культури; *прийняття відмінностей, розбіжностей (recovery)* – зростає толерантність до багатозначності, вникає бажання зрозуміти іншу культуру; *акультурація/врегулювання (adjustment)* – відмінності стають зрозумілими, зростає тенденція прийняти манери міжкультурної поведінки. Успішна акультурація є важливим завданням викладання іноземних мов [9, с. 155].

Отже, з одного боку, модель «культурного шоку» дуже позитивно сприймає міжкультурні зустрічі і процеси. З іншого ж боку, саме в цьому доброзичливому погляді криється прихована спокуса провадити несправедливим шляхом роздвоєні культурні відмінності, що стосуються транскультурності і гібридності багатомовного суспільства. Незнання норм і традицій спілкування носіїв іншої культури викликає стан, причиною якого може стати незбігання культур і якого дослідники називають «культурним шоком». Ось чому знання норм і традицій спілкування представників одного народу дозволить учасникам мовного акта, які належать до різних національних культур, адекватно сприймати і розуміти один одного, тобто сприяти міжкультурній комунікації та формуванню міжкультурної комунікативної поведінки.

Наступною є **модель міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама.** Заснована у 1997 році М. Байрамом, модель міжкультурної комунікативної компетентності була на той час загальноновизнаною компетентністю, тобто виразним доповненням міжкультурної компетентності. У цій моделі вчений об'єднав одну з однією частковими компетентностями на когнітивному, афек-

тивному, вольовому та етичному рівнях і чітко розмежував для галузі міжкультурної компетентності: іншомовні комунікативні, соціолінгвістичні та дискурсивні навички [10, с. 70].

З моделі М. Байрама для міжкультурного та транскультурного навчання центральним цільовим виміром міжкультурного навчання є компетентність до відповідальних дій. Також цінним є те, що він інтегрував можливі локації навчання («*locations of learning*») у свою модель: окрім аудиторії та самостійної роботи, згадує також «польову роботу» («*fieldwork*»), цілком справедливо зазначивши, що «місця позааудиторного навчання» вивчення іноземних мов мають особливе значення, для розвитку між- та транскультурної компетентності [10, с. 71].

Отже, модель міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама пропонує цілком досяжний ідеал транскультурно компетентної особистості. Процес його осягнення передбачає вихід учнів та студентів за межі традиційної навчальної аудиторної роботи. Хоча навчальна аудиторія створює цінний простір для отримання системних знань, групових дискусій та роздумів, вона не відтворює культурні умови в реальному просторі та часі. Для набуття транскультурної компетентності студент має вийти з навчальної аудиторії у спільноту, беручи участь у свого роду польовій роботі, безпосередній та емоційній, зануреній у відповідне культурне середовище. Такий досвід відкриває можливості для формування комплексу особистісних позицій, соціальної чутливості та інтелектуальних навичок, які рідко досягаються (якщо досягаються взагалі) у звичайній навчальній аудиторії. Така практика допомагає учням і студентам зробити крок за рамки власних світів і поринути у світ інших для вивчення життя людей у різних умовах.

Дуже відомою є **модель міжкультурної сенситивності М. Беннета**, котра ідентифікує основні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності. Дослідник із позиції розвитку виділяє у цій моделі такі стадії: заперечення, захист, зменшення важливості, прийняття, адаптація та інтеграція. Ця модель унікальна тим, що вона ідентифікує не лише стадії розвитку, а й специфічні навички, когнітивні здібності та емоційні процеси, котрі пов'язані з кожною зі стадій. У такий спосіб модель М. Беннета вказує також напрям росту і розвитку міжкультурної компетентності або міжкультурної сенситивності [8, с. 62–77].

Інтегрована модель транскультурної компетентності Д. Рейманна намагається інтегрувати операціоналізацію навчальних процесів, тобто детально описати послідовність культурних навчальних процесів. Тобто йдеться про інтегровану, багаторівневу (послідовну) модель, в якій неперервність країнознавства, міжкультурності і транскультурності відображають прогрес індиві-

дуального навчального процесу: країнознавство, міжкультурна і транскультурна (комунікативна) компетенції при цьому не суперечать одна одній, а навпаки, доповнюють одна одну такою мірою, як і знання соціальної орієнтації для формування міжкультурної компетенції. А це значить, що пізнання самих себе та інших у значенні трансдиференціації не може заперечити відмінності так само, як розуміння, котре, як правило, стає пізніше передумовою формування транскультурної компетенції і формування навичок спілкування через культурні та мовні зв'язки. Йдеться про сфери, які нашаровуються одна на одну чи основні пріоритети, а не про чітко розмежовану послідовність: міжкультурне і навіть транскультурне навчання можуть відбуватися одночасно, після чи перед країнознавчим навчанням тощо, проте суттєве розширення міжкультурної і транскультурної (комунікативної) компетенції можливе лише на основі ґрунтового соціокультурного орієнтованого навчання. А це свідчить про те, що навчальний процес відбувається відповідно до вищезгаданої послідовності «країнознавство – міжкультурне навчання – транскультурне навчання».

У розширеній формі ця модель перш за все інтегрує три компоненти міжкультурної і транскультурної компетенції (модель А. Ерл та М. Гімніча), а також запропоновану Д. Рейманном таксономічну послідовність у міжкультурному (розумінні) та транскультурному (взаєморозумінні) [14, с. 11–21]. Це означає, що знання соціокультурної орієнтації в основному стосуються когнітивного виміру між і транскультурних компетенцій, а остання – продовжує мати один емоційно-афективний та пов'язаний із дією конативний компоненти. Разом із тим афективний компонент, як правило, відіграє роль більше внутрішнього ефекту з погляду становлення особистості, яка в основному розвивається завдяки іноземному розумінню, в той час як конативний вимір слід розуміти насамперед як зовнішній ефект, що веде до спілкування у взаємодії з комунікантом.

Передусім для формування міжкультурної і транскультурної компетенцій викладачі іноземних мов мають залучати майбутніх спеціалістів до участі в комунікативно орієнтованій діяльності. Доцільним можна вважати залучення студентів до аналітичних, конструктивних та ігрових ситуацій, по можливості з участю представників різних культур. Поряд із традиційними видами роботи формуються професійні навички майбутнього спеціаліста – аналітичне читання текстів за спеціальністю, участь у дискусіях, написання тез, публікації презентація з доповіддю. Це створює проблематичну ситуацію, яка активізує мислення і служить для генерування мовлення. Крім того, позааудиторна робота (доповіді науково-практичної конференції іноземною мовою) дає змогу висловитись, сприяти фор-

муванню ціннісного ставлення до мови як частини культури, підвищити інтерес студентів до мови вивчення іноземних мов.

Висновки і пропозиції. Вивчення іноземної мови – це завжди форма зустрічі з іншою культурою. Сенсифікуючи студентів до зустрічі з іноземною культурою, важливо відкрити різні погляди на цільову мовну культуру на заняттях з іноземної мови. Готуючи майбутніх спеціалістів до іншомовного професійного мовлення, викладачі іноземної мови допомагають їм перш за все побачити свою картину світу навколо і водночас усвідомити себе невід'ємною частиною міжкультурної взаємодії. Для цього їм не потрібно боятися змінювати підходи до викладання іноземної мови, країнознавства, комунікації та переходити від лише теоретичних знань до практичних тренінгів, курсів, руйнуючи хибні культурні стереотипи. Важливим є створення теоретичних і практичних курсів і програм із міжкультурної комунікації у процесі підготовки студентів до іншомовного спілкування. Поєднання як традиційних, так і нетрадиційних методів навчання іноземної мови допомагає створювати, підтримувати та розвивати міжкультурну компетенцію, виховувати майбутніх фахівців із такими якостями, як толерантність, відкритість, повага до культури та духовних цінностей своїх та інших народів, готовність брати участь у діалозі культур тощо.

Отже, міжкультурна і транскультурна компетентність нині стає справжнім викликом у розробці підручників, як і, власне, фактичне впровадження міжкультурного навчання при вивченні іноземних мов. Як свідчить аналіз вищеприписаних сучасних моделей міжкультурного навчання, міжкультурне і транскультурне навчання та спілкування мають бути сьогодні невід'ємною частиною будь-якої форми навчання іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Васильєва Н.Н. Межкультурная коммуникация. Стратегии и техники ее достижения. *Первое сентября*. 2004. № 12. С. 2–17.
2. Воробель М.М. Визначальні пріоритети та аспекти компетентісно орієнтованого навчання і викладання іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 33. Т. 2. С. 60–65.
3. Воронкова Н. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*: збірник наук. праць / ред. Г.Д. Клочек [та ін.]. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 104, ч. 2. С. 443–447. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035681.pdf> (дата звернення: 22.06.2021)
4. Горбунова Л. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації. *Філософія освіти*. 2014. № 1(14). С. 158–198.

5. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. Москва : ЮНИТА-ДАНА, 2002. 352 с.
6. Романчук О. Підготовка фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми та молоддю в Австрії : теоретико-методологічний аспект : монографія. Львів : Галицька видавнича спілка, 2019. С. 434.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2000. 311 с.
8. Bennett M.J. Becoming interculturally re-nati. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism : A reader in multicultural education* (2nd ed.), Newton, MA : Intercultural Resource Corporation. 2004. S. 62–77.
9. Bolten J. Was heißt «Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung». In: Jutta Berninghausen/ Vera Künzer (Hg.) : *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt a. M. : Iko, 2007b. S. 21–42, 155.
10. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matter. 1997. S. 70–71.
11. Caspari D. & Schinske A. Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. *Entwurf einer Typologie*, in: Hu & Byram 2009. S. 273–287.
12. Erll A., Gymnich M. Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart : Klett. 2011, 2010. S. 12–14, 67.
13. Hauenschid K. Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung?“, in : Datta 2010. S. 148–166.
14. Reimann D. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen“, in : Reimann 2014a. S. 11–95.
15. Rössler A. Interkulturelle Kompetenz, in : Meißner F.-J. & Tesch B. Edd. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze : Kallmeyer 2010. S. 137–149.
16. Slimbach R. The Transcultural Journey, Essays, Asuza Pacific University, *Frontiers : the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2005, Fall, pp. 205–230. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf> (дата звернення: 28.06.2021)
17. Thomas A. Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. Saarbrücken, 1985. S. 287, 140.
18. Welsch W. Was ist eigentlich Transkulturalität? In : Darowska & Lüttenberg & Machold, 2010. S. 39–66.

Vorobel M., Romanchuk O., Yurko N. Modern patterns of intercultural and transcultural communication processes in learning a foreign language

The emphasis of education on its competence content implies developing communication proficiency, as well as other competences associated with living in a multipolar world, intended to prevent misunderstandings, alienation, etc. The article deals with the issue of forming the intercultural and transcultural (communicative) competence of students in the process of learning a foreign language. Developing the intercultural communicative competence of students involves the awareness of native and other cultures, their interrelation; the ability and willingness to communicate, prevention of conflicts that are imminent to arise; the capacity to form new types of behaviour based on the values and norms of different cultures, etc. The article focuses on analysing such concepts as “intercultural competence”, “transcultural competence”, “intercultural communication”, “intercultural and transcultural learning”; in particular, it analyses the modern patterns of intercultural and transcultural communication processes in learning a foreign language. Ample attention is also paid to forming the intercultural competence and communication in the context of modern approaches and patterns; special emphasis is on significance and role of intercultural learning at foreign language classes in terms of intercultural and transcultural communication processes that are popular nowadays.

On these grounds, the ideal of transculturally competent personality is outlined, which is formed in the process of purposeful intercultural and transcultural learning, being the key to developing the intercultural competence and successful intercultural communication with native speakers of other cultures. According to the analysis of modern patterns in intercultural learning described in the article, intercultural and transcultural competence today becomes a real challenge in compiling the textbooks and implementing the intercultural learning of foreign languages; therefore, nowadays intercultural and transcultural learning and communication should be an integral part of teaching a foreign language.

Key words: *intercultural competence, transcultural competence, intercultural learning, transculturalism, patterns of intercultural and transcultural communication processes, transculturally competent personality.*

УДК 378.091.212:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.7>

Д. Й. Коврей

аспірант
Мукачівського державного університету,
викладач української мови та літератури
Фахового коледжу
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В КОЛЕДЖАХ: МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті узагальнено погляди науковців на сутність наукової дефініції «міжкультурна компетентність». З'ясовано, що з психолого-педагогічного погляду міжкультурна компетентність охоплює сформовану систему ціннісних орієнтацій та базується на спеціальних знаннях і практичних уміннях під час налагодження міжкультурної взаємодії. На основі узагальнення позицій науковців установлено, що міжкультурна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти базується на високому рівні особистісної культури, передбачає сформовану комунікативну культуру, ґрунтується на оволодінні знаннями культурних правил та активному використанні технік неконфліктного спілкування стосовно питань налагодження міжкультурної взаємодії в освітньому середовищі дошкільної установи. Представлено перелік основних рис міжкультурної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти.

Основну увагу зосереджено на детальному висвітленні процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом упровадження в освітній процес коледжів структурно-функціональної моделі. Авторська модель має блочну структуру, причому основоположним блоком визнано змістово-методологічний. Основними складниками цього блоку є наукові принципи та методологічні підходи. Проаналізовано сутність основних практико-орієнтованих принципів, а саме: цілісності, структурності, взаємозалежності структури і середовища, ієрархічності, що базуються на засадах системності. До спектру методологічних підходів, на яких побудований процес формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, віднесено такі підходи, як культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, полікультурний. Спектр задекларованих нами принципів та підходів розглядаємо через призму фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Проаналізовано методичні та практичні аспекти впровадження виокремлених наукових принципів та методологічних підходів.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, принципи та підходи до формування міжкультурної компетентності, методичні та практичні аспекти.

Постановка проблеми. Останні події соціально-культурного життя у світі та Україні засвідчують незаперечність того, що лише особистість, яка володіє належним рівнем міжкультурної компетентності, може активно розвиватися в полікультурному соціумі. У контексті нашого дослідження повністю поділяємо позицію Л. Лендел у тому, що в лексиконі педагогічних досліджень XXI ст. доволі активно використовуються наукові дефініції «міжкультурна компетенція» та «міжкультурна компетентність». Перший термін науковці розглядають як «показник сформованості здатності людини ефективно брати участь у міжкультурній взаємодії» [7, с. 104]. Міжкультурна компетенція з методологічного погляду означає, насамперед, усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд зі знанням її мови. Термін «міжкультурна

компетентність» І. Сафонова [10] розуміє як інтегративну властивість особистості, яка характеризується сукупністю знань про цінності культур, міжкультурних вмінь та адекватних поведінкових стратегій, що дають змогу вільно орієнтуватися в міжкультурному просторі на засадах діалогу культур і цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підтримуємо зарубіжних фахівців [12; 13] у тому, що у людей існують різні соціальні, політичні та культурні образи, а тому у них різне розуміння соціальної реальності. До прикладу, А. Вежбіцька (A. Wierzbicka) [13] як експерт із міжкультурної комунікації аргументовано доводить, що люди різні через те, що розмовляють різними мовами, думають та відчують по-іншому, у них різне ставлення до навколишнього світу. Нині не викликає ніяких сумнівів той факт, що педагоги, які

працюватимуть у всіх освітніх установах, мають володіти належним рівнем міжкультурної компетентності. Не є винятком і вихователі закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Відзначимо, що науковці (М. Воловікова, О. Зеліковська, Є. Носачева, Н. Самойленко, Є. Сабаненко, І. Сафонова, О. Сніговська, Д. Рязанцева та ін.) висвітлювати теоретичні, методичні та практичні аспекти міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, які навчаються у закладах вищої освіти. Однак ще й донині не повною мірою розкрито методичні аспекти щодо формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів, які навчаються в закладах передвищої освіти, а також поза увагою науковців залишилася характеристика потенціалу принципів та підходів, які мають суттєвий вплив на цей процес. Саме названі аспекти й були покладені в основу нашого наукового пошуку та стали основним поштовхом до написання статті.

Мета статті – визначити й проаналізувати основні принципи та підходи, які доцільно покласти в основу процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час фахової підготовки в коледжах.

Виклад основного матеріалу. Ключовою фігурою у процесі виховання і навчання дітей дошкільного віку є вихователь, чий рівень професійної та особистісної підготовки має забезпечувати ефективність усіх освітніх трансформацій. За визначенням А. Богуш [1], дитинство – це період народження і становлення Особистості; період пізнання соціуму й її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, перші радощі, перші розчарування і перші сльози. Тобто у ранньому дитинстві активно проходить цілеспрямована підготовка до відтворення майбутнього суспільства, до розуміння його культурних пріоритетів, традицій та цінностей. Отже, для якісної реалізації міжкультурної соціалізації дошкільників сам вихователь має ще під час навчання в коледжі оволодіти міжкультураною компетентністю.

На основі узагальнення публікацій Т. Атрощенко, А. Кожевникової, Д. Рязанцевої, І. Сафонові робимо висновок про те, що міжкультурна компетентність є інтегративною властивістю особистості, що необхідна майбутнім вихователям ЗДО для ефективного розв'язання професійних завдань та ефективного виконання професійних обов'язків і функцій під час налагодження міжкультурної взаємодії. Тобто, на нашу думку, міжкультурна компетентність – це якість особистості, що позиціонує здатність майбутнього вихователя бути відкритим до впровадження інно-

ваційних ідей та сприймання соціокультурних цінностей усіх представників, які приймають участь в освітньому середовищі ЗДО.

З огляду на наші спостереження, майбутнім вихователям необхідно ще під час навчання в коледжах оволодіти системою цінностей, норм, стандартів поведінки тих представників етнічних груп та національностей, з якими вони спілкуватимуться у професійному контексті. Усе це допоможе майбутнім фахівцям дошкільних установ налагоджувати ефективну співпрацю як із батьками, так і з вихованцями та сприятиме досягненню успіху в процесі міжкультурної комунікації. До найвагоміших рис міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО відносимо те, що вона:

- по-перше, носить яскраво виражену гуманістичну спрямованість, що зумовлена власним вибором;

- по-друге, спрямована на вдосконалення емоційної, морально-ціннісної, вольової, когнітивної та конативної сфер особистості;

- по-третє, охоплює фундаментальні культурні цінності та передбачає інтеріоризацію цінностей, які є домінуючими;

- по-четверте, базується на засвоєнні теоретичних знань про культуру конкретної етнічної спільноти;

- по-п'яте, перебуває у прямій залежності від соціокультурних та психолого-педагогічних чинників, які існують у коледжі.

Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів, що після закінчення коледжу прийдуть на роботу у ЗДО, у нашому розумінні, розглядається як чітко розроблена підсистема по відношенню до всієї професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта у коледжі», яка, своєю чергою, є підсистемою по відношенню до всієї системи професійної освіти молодших бакалаврів. У методичному контексті нами розроблено структурно-функціональну модель формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя, яка має блочну структуру та охоплює підсистеми (блоки), які взаємопов'язані та взаємодіють між собою, мають внутрішні та зовнішні властивості, зумовлюють цілісність та стійкість, внутрішню організацію і функціонування як єдиного цілого. Провідним блоком моделі вважаємо змістово-методологічний блок, основними складниками якого є наукові принципи та методологічні підходи, які покладено в основу практичної діяльності з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів.

Отже, в основі структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти покладено змістово-методологічний блок, який безпосередньо охоплює практико-орієнтовані принципи, вибрані нами на засадах системності.

До переліку принципів відносимо принципи цілісності, структурності, взаємозалежності структури і середовища, ієрархічності. У дослідженні виходили з тих міркувань, що принципи – це «загальні орієнтири для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання, основних положень, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи» [11, с. 88]. Під час їх визначення з методологічного погляду було взято до уваги пораду І. Підкасистого [9] про те, що на основі принципів можна домогтися бажаного результату та визначити, які саме нормативні положення слід для цього використовувати.

Так, принцип цілісності відображає принципову підпорядкованість фахової підготовки тим додатковим впливам, які ми пропонуємо в контексті формування міжкультурної компетентності. Принцип структурності передбачає підпорядкування процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів через установлення її структури та визначення чітких взаємозв'язків між компонентами, критеріями та показниками. У його основу покладено зумовленість практичної діяльності не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями структури міжкультурної компетентності. Принцип взаємозалежності структури і середовища полягає у тому, що формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя проявляється через інтеграцію форм, методів, засобів організації освітнього процесу в коледжі, науково-дослідної роботи та виробничої практики студентів. Цей принцип формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з освітнім середовищем коледжу, будучи при цьому провідним активним компонентом такої взаємодії. Своєю чергою, принцип ієрархічності проявляється в тому, що кожен компонент структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти може розглядатися як система, а досліджувана в даному разі система може являти собою один із компонентів більш широкої, глобальної педагогічної системи, яка діє в закладі передвищої освіти, – системи професійної підготовки майбутнього вихователя. Він базується на тому, що формування міжкультурної компетентності студента спеціальності 012 «Дошкільна освіта», який навчається у коледжі, реалізується через побудову безлічі різних підмоделей, її провідних підсистем, кожна з яких описує лише певний аспект практичної діяльності.

Зупинимось на висвітленні спектру методологічних підходів, які вважаємо за доцільне покласти в основу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у коледжі. Так, наукову дефініцію «підхід» у нашому дослідженні розглядаємо за порадою психологів як світоглядну категорію, яка «повинна охопити

методи, форми, прийоми організації освітнього процесу» [3, с. 97]. Отже, серед безлічі підходів вибрано: культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, полікультурний.

В основу вибору культурологічного підходу покладено бачення І. Зязюна про те, що «все це відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею» [4, с. 21]. Головною метою культурологічного підходу до формування особистості майбутнього педагога ДЗО має бути підготовка свідомого та по-громадянському зрілого фахівця, якому притаманні творче мислення, здатність до особистісної та професійної самореалізації та саморозвитку. У контексті формування міжкультурної компетентності цей підхід допоможе майбутнім фахівцям під час виконання своїх професійних обов'язків керуватися світовими культурними цінностями як головними еталонами, а також стане запорукою формування у них почуття власної гідності шляхом орієнтації на найкращі культурні зразки як світової, так і національної культури. Наголосимо на тому, що в сучасному світі, що характеризується нарощуванням культурного пласту, виникає гостра необхідність того, щоб професійна підготовка майбутніх фахівців була реалізована на основі використання культурологічного підходу, що забезпечить із практичного погляду передачу студентам загальнолюдських гуманістичних цінностей і створить усі передумови для самовизначення майбутніх вихователів у культурі, розвитку у них внутрішньої потреби до саморозвитку всіх показників міжкультурної компетентності.

Компетентнісний підхід до формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку теж є доволі ціннісним, адже він «забезпечує знання, діяльну, мотиваційну готовність, сприяє формуванню творчості та спонукає педагога до рефлексії» [2, с. 119]. Про вагомість цього підходу наголошено у праці О. Овчарук [5] як такого, що має позитивний вплив на формування особистості, яка готова до толерантного сприйняття культурних відмінностей представників інших культур та збагачення власної культури елементами інших культур.

Діяльнісний підхід, на думку І. Зязюна, «привносячи свої характеристики в цілі та завдання педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічний бік у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні» [4, с. 21]. У нашому баченні цей підхід базується на врахуванні культурного релятивізму, оскільки передбачає шанобливе і толерантне ставлення до цінностей та норм поведінки представників інших культур на основі формування у студентів прагнення зрозуміти культуру зсередини та усвідомити

сенс її функціонування. Потенціал діяльнісного підходу дає змогу розглядати освітні процеси у ЗДО як феномен відтворення і розвитку культури. У методичному контексті значення діяльнісного підходу до формування міжкультурної компетентності полягає у його зорієнтованості на практичне розуміння інших типів культури.

Повністю поділяємо позицію О. Кричківської [6] про доцільність комунікативного підходу до формування міжкультурної компетентності. У баченні авторки цей підхід «має глибоку психолінгвістичну зумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології формування та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності» [6, с. 90]. Головне спрямування комунікативного підходу передбачає досягнення студентами розуміння вагомості міжкультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних ситуацій, які можуть виникнути під час виконання фахівцем своїх обов'язків у дошкільному закладі. Із практичного погляду цей підхід спрямований на розвиток у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» чутливості до культурних відмінностей, поваги до унікальності культури представника кожного народу, з яким доведеться комунікувати, а також толерантності, гнучкості у спілкуванні та відсутності завищених очікувань від спілкування з представниками інших культур.

Полікультурний підхід, з огляду на полікультурність світу у цілому та нашої держави зокрема, є доволі вагомий під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Так, О. Гриценко [8] наголошує на тому, що молодь необхідно готувати до життя в полікультурному соціумі, й у цьому великі перспективи має саме полікультурний підхід. На основі інтерпретації наукових поглядів О. Гриценка, Г. Єлізарової та О. Кричківської метою впровадження полікультурного підходу до формування у майбутніх вихователів міжкультурної компетентності є контекстно-полікультурна орієнтація, яка спрямована на розвиток професійно необхідних особистісних якостей і рис, а також опанування якісних зразків професійної поведінки у дошкільній установі. У методичному контексті саме полікультурний підхід безпосередньо зосереджений на знайомстві з лінгвокультурою народу через пізнання традицій, на основі яких зберігаються й передаються культурні цінності. Наголосимо на практичній площині полікультурного підходу, яка передбачає, що під час його впровадження з метою формування міжкультурної компетентності у студентів відбувається розвиток важливих якостей полікультурної особистості, а саме гуманізму, патріотизму та інтернаціоналізму. Із практичного погляду нами було зроблено наголос на таких аспектах, як: ціле-

спрямоване та поетапне знайомство з особливостями поведінки представників інших культур; налагодження у студентів позитивного емоційного відношення до вивчення іншомовної культури, а також не втрачання поваги до рідної культури та її цінностей.

Отже, у нашому баченні на основі максимально повної реалізації в освітньому процесі коледжів культурологічного, компетентнісного, діяльнісного, комунікативного та полікультурного підходів студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» отримують реальну можливість осмислити особливості іншої культури, системно проаналізувати, провести ґрунтовне узагальнення та порівняння із цінностями своєї рідної культури. Усе це дасть можливість майбутнім вихователям самоідентифікуватися та глибше пізнати самих себе у межах рідної культури. Таким чином, можемо констатувати, що представлений спектр принципів та підходів забезпечує набуття майбутніми вихователями соціально значущої поведінки у спілкуванні з представниками інших культур та допоможе їм у формуванні міжкультурної компетентності.

Висновки і пропозиції. У підсумку акцентуємо увагу на тому, вихователі є першими педагогічними фахівцями, які працюють із дітьми дошкільного віку, тому мають бути готовими до ефективної міжкультурної взаємодії великих і малих етнічних та національних спільнот, що будуть представлені в освітньому середовищі ЗДО. Під час професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» необхідно налагодити системну діяльність із формування міжкультурної компетентності на основі розроблення та впровадження структурно-функціональної моделі. Провідним блоком моделі визнаємо змістово-методологічний блок, основними складниками якого є принципи та підходи. Спектр задекларованих нами принципів та підходів розглядаємо через призму фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, результатом якої є їхній належний рівень міжкультурної компетентності та результативна діяльність в умовах полікультурного середовища дошкільної установи.

Подальші дослідження будуть спрямовані на висвітлення практичних результатів, які були отримані нами в результаті організації формувального етапу експериментального дослідження з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів під час їх навчання в коледжах.

Список використаної літератури:

1. Богуш А.М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. *Збірник наукових праць НВК «Надія»*. Одеса : ПНУ АПН України, 2003. С. 3–24.
2. Захарасевич Н.В. Готовність майбутнього вихователя до рольової діяльності дітей

- дошкільного віку в руслі компетентнісного підходу. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82. Т. 2. С. 117–121.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник ; изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2002. 384 с.
 4. Зязюн І.А. Педагогічне дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
 5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
 6. Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2007. № 5. С. 88–96.
 7. Лендел Л.В. Міжкультурна комунікативна компетенція: проблеми цілей і змісту навчання іноземній мові у загальноосвітній школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Вип. 34. С. 104–106.
 8. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. Київ : УЦКД, 2001. 230 с.
 9. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебное пособие для вузов ; 2-е изд. Москва : Юрайт, 2011. 502 с.
 10. Сафонова І.О. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. Вип. 3(62). 129–143.
 11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
 12. Clyne M. Intercultural communication at work: Cultural values in discourse. Cambridge University Press, 1994. 217 p.
 13. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures. Diversity and Universals. Cambridge University Press, 1999. 241 p.

Kovrei D. Principles and approaches to the formation of intercultural competence of future educators of preschool education institutions while studying in colleges: methodological and practical aspects

The author summarized the views of scientists on the essence of the scientific definition of “intercultural competence”. Was found that intercultural competence covers the formed system of value orientations of the psychological and pedagogical point of view, based on special knowledge and practical skills in establishing intercultural interaction. Based on of the positions of scientists, it is established that the intercultural competence of the future educator of preschool education is based on a high level of personal culture and involves the formed communicative culture, based on the knowledge of cultural rules and active use of non-conflict communication techniques on issues of establishing intercultural interaction in the educational environment of the preschool institution. The article presents a list of the main features of intercultural competence of an educator.

The main attention is focused on covering the process of formation of intercultural competence of future educators, by introducing a structural-functional model into the educational process of colleges. The author’s model has a block structure, and the fundamental block is recognized as content-methodological. The main components of this block are scientific principles and methodological approaches. Was analyzed the essence of the main practice-oriented principles, which are chosen on the basis of systematicity. To the range of methodological approaches on which the process of formation of intercultural competence of future educators is built on approaches such as cultural, competence, activity, communicative, multicultural. Was analyzed methodological and practical aspects of implementation of selected scientific principles and methodological approaches.

Key words: *intercultural competence, future educators of preschool educational institutions, principles and approaches to the formation of intercultural competence, methodological and practical aspects.*

Г. І. Лемко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ: ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ

Статтю присвячено дослідженню дефініцій понять «проєктування» та «соціальне проєктування». У дослідженні проаналізовано процес формування проєктування та соціального проєктування. Зазначено особливості проєктування на кожному етапі розвитку. Визначено важливість історичного аналізу становлення соціального проєктування. Встановлено, що воно пройшло шлях від проєктування як технічної діяльності до традиційного проєктування (дизайн, містобудування), прогностичної проєктної структури діяльності (соціальний прогноз, планування, конструювання) і завершального етапу – нетрадиційного проєктування, що отримало назву «соціальне».

Поняття «проєкт», що з'явилося в науковій літературі, тлумачиться як «технічний проєкт», «суспільний проєкт», «проєкт суспільного устрою». Формування проєктування відбувається в межах інженерної діяльності. Це пов'язано з необхідністю передачі графічного зображення інженером на виробництво. Знову ж таки відслідковується суто технічні властивості соціального проєктування того часу. В той час частіше зустрічається поняття соціальної інженерії.

По суті соціальне проєктування відокремлюється від технічного та на етапі розвитку вбирає в себе властивості та риси планування, прогнозування та конструювання.

Із середини ХХ ст. починається розвиток соціального проєктування.

Науковці по-різному трактують сутність поняття «проєктування», і немає єдино прийнятої дефініції. Але провідна ідея багатьох визначень полягає в тому, що проєктування – це створення образу бажаного майбуття.

Соціальне проєктування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дії, спрямованої на досягнення соціально значущої мети, яка є локалізованою за місцем, часом і ресурсами. Сутність соціального проєктування полягає в конструюванні бажаних станів майбутнього.

Соціальне проєктування можна зарахувати до інноваційної діяльності, оскільки воно передбачає чітко сконструйовані дії, локалізовані за часом, місцем і ресурсами.

Зазначено, що соціальне проєктування є інноваційною соціальною технологією, спрямованою на прогнозування та програмно-цільову реалізацію соціальних нововведень.

Ключові слова: проєктування, соціальне проєктування, соціальна робота, історія розвитку, процес становлення.

Постановка проблеми. У період сучасності Україна перебуває в руслі реформ та перетворень, які потребують змін та модернізації. На цьому шляху основним завданням є реформування всіх сфер суспільного життя. На шляху до реформування життєдіяльності суспільства важливим є використання проєктування та соціального проєктування.

Для результативного застосування проєктування та соціального проєктування під час реформування слід з'ясувати зміст цих понять. Тепер проєктування та соціальне проєктування знаходяться на етапі становлення та дедалі більше привертають увагу сучасних науковців та дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження певний науковий інтерес становлять праці, де проаналізовано теоретичні основи проєктування та соціального проєктування, таких дослідників, як Г. Антонюк, О. Безпалько, Т. Бутченко, В. Глазичев, М. Довга, Т. Дрізд, В. Киричук, Т. Костева, Н. Лапін, Г. Михайлишин, Г. Нагорна, О. Пометун,

Д. Пузіков, Ж. Тощенко, Л. Тюття, Н. Харитонов, В. Шкурко та інші.

Метою статті є розкриття та узагальнення наукових уявлень про сутність понять «проєктування» та «соціальне проєктування».

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи історію становлення соціального проєктування, окремі дослідники стверджують, що з'явилося воно ще за античних часів, інші вважають, що виникло у 70-х роках ХХ ст. З давніх часів у роботах відомих діячів трапляються проєктні елементи. Однак саме поняття «соціальне проєктування» зустрічається в сучасній науці не так давно. У 20–30 роках минулого століття з'явилося проєктування соціальної культури, нових суспільних відносин, нового мислення людини.

Соціальне проєктування ХХ ст. розвивалося поступово. Воно пройшло шлях від проєктування як технічної діяльності до традиційного проєктування (дизайн, містобудування), прогностичної проєктної структури діяльності (соціальний прогноз, планування, конструювання) і завершального

етапу – нетрадиційного проектування, що отримало назву «соціальне».

Поняття «проект», що з'явилося у науковій літературі, тлумачиться як «технічний проект», «суспільний проект», «проект суспільного устрою». Формування проектування відбувається в межах інженерної діяльності. Це пов'язано з необхідністю передачі графічного зображення інженером на виробництво. Знову ж таки відслідковується суто технічні властивості соціального проектування того часу. В той час частіше зустрічається поняття соціальної інженерії [4, с. 50].

По суті соціальне проектування відокремлюється від технічного та на етапі розвитку вбирає в себе властивості та риси планування, прогнозування та конструювання.

Із середини ХХ ст. починається розвиток соціального проектування. У цей час соціальна інженерія починає спиратися на соціальні знання і тому розвивається така сфера, як проектування факторів впливу на соціальні процеси. Але все ж таки, як зазначає Г. Нагорна, «соціальне проектування спрямоване не на створення нових відносин, а на усунення конфліктів на виробництві. Крім того, проектування починає використовуватися в процесі дизайну та містобудування» [10, с. 452].

Наприкінці 1960-х рр. йдеться вже про соціальну діяльність, соціальний інститут, зацікавлення соціальним проектуванням збільшується. Таким чином відбувається переосмислення самого проектування.

У наш час соціальне проектування проходить активну стадію формування. Тепер інженерна діяльність та проектування міняються місцями, включаючи як виробництво, так й усі сфери соціальної практики. Необхідність використання соціального проектування існує в багатьох сферах суспільного життя.

Науковці по-різному трактують сутність поняття «проектування», і немає єдиної дефініції.

Наприклад, Т. Бутченко суттю феномена «проектування» вважає випереджальне відображення дійсності, яке орієнтоване на діяльнісно-конструктивне освоєння внутрішньої природи соціального об'єкта та перебуває в єдності з активністю людини [3].

Учені Л. Тондл, І. Пейша феномен проектування зараховують до особливого типу інтелектуальної діяльності, суттєвою рисою якої є процес створення проекту – прототипу, прообразу передбаченого або можливого об'єкта, спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність зі створення бажаної майбутньої системи [15].

Якщо виходити з визначення дослідників І. Колеснікової, М. Горчакової-Сібірської, проектування – це «тісно пов'язана з наукою та інженерією діяльність зі створення проекту, створення

образу майбутнього передбачуваного явища» [6, с. 20]. На думку вчених, традиційне тлумачення терміна «проект», що увійшов у педагогічну галузь із технічної (інженерної) науки, прийнято представляти як реалістичний задум, план про бажане майбутнє, сукупність певних тимчасових дій, документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), текстів для створення якого-небудь реального об'єкта, предмета, теоретичного продукту чи послуги. Він поєднує як раціональне обґрунтування задуму, так і конкретний спосіб щодо його безпосереднього здійснення [6].

У словнику із професійної освіти подано таке тлумачення понять «проект», «проектування»: це створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта (стану) [12, с. 270].

Дослідники В. Бурков та Д. Новіков вважають, що «проект – це обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи із заздалегідь встановленими вимогами до якості результатів, можливими межами витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією» [2].

А. Цимбалару вважає, що «проект – це система реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату; під проектом, з одного боку, розуміється результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект), а з іншого – інноваційна форма організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект)» [11].

Узагальнюючи, можна зазначити, що проектування – це створення образу бажаного майбуття.

Одним із різновидів проектування є соціальне проектування, сутність якого науковці також висвітлюють по-різному.

Основоположником теорії соціального проектування вважається Г. Антонюк. Він трактує його як «розробку науково обґрунтованої моделі раціональних характеристик конкретних соціальних організмів чи їх станів у контексті вирішення певних соціальних задач, внаслідок чого соціальне проектування розуміють як універсальний та самостійний вид діяльності, що спрямована на створення соціальних об'єктів, процесів, явищ, стає сполучною ланкою між виробником соціальних благ та споживачем.

Значний внесок у розвиток цього поняття зробив Т. Дрізде як фундатор певних підходів до соціального проектування:

1) об'єктно орієнтований. Відповідно до нього соціальне проектування має за мету створити прообраз майбутнього об'єкта або модернізацію наявного, і важливо, що проектуватися можуть не тільки будівлі, підприємства, виробництва, як у попередні періоди, а й соціальні зв'язки, відносини, соціальна сфера загалом;

2) суб'єктно орієнтований. Згідно з цим підходом соціальне проектування розглядають як розробку проєкту індивідом, який представляє інтереси певної групи людей, верств населення, соціальних прошарків;

3) проблемно орієнтований підхід виник пізніше, ніж попередні підходи, і спрямований на усунення соціальних проблем шляхом вироблення можливих варіантів їх вирішення з урахуванням проведених досліджень та наявних ресурсів [5, с. 13].

Г. Михайлишин та М. Довга вважають, що «соціальне проектування – це самостійна теоретична та практична інноваційна діяльність індивіда, групи осіб чи організації, яка спрямована на конкретну цільову групу з наданням відповідно до її особливостей послуг за допомогою визначених ресурсів, конкретного часу, місця, методів та заходів, націлених на досягнення очікуваних результатів (кількісні та якісні)» [9, с. 142].

На думку В. Курбатова, соціальне проектування – це науково-теоретична і одночасно практична діяльність зі створення проєктів розвитку соціальних систем, інститутів, об'єктів на основі соціального передбачення, прогнозування та планування їх соціальних якостей і властивостей. Це дає змогу керувати соціальними процесами і є вираженням того нового, що характеризує тенденції соціального розвитку [8].

Проектування в соціальній роботі визначають як індивідуалізовану творчість соціального працівника, особистісний стиль, ідеологію менеджера соціальної роботи [7], конструювання соціальної дійсності [1]. У контексті практики соціальної роботи проектування можна розглядати як складник управління соціальних установ і, відповідно, менеджменту фахівців соціальної сфери, як соціальну технологію, метою якої є прогнозування та програмно-цільова реалізація соціальних нововведень. Відповідно, соціальне проектування можна зарахувати до інноваційної діяльності, оскільки воно передбачає чітко сконструйовані дії, локалізовані за часом, місцем і ресурсами [13, с. 105].

Соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дії, спрямованої на досягнення соціально значущої мети, яка є локалізованою за місцем, часом і ресурсами. Сутність соціального проектування полягає в конструюванні бажаних станів майбутнього. Метою соціального проектування є організація процесу, який дає початок змінам у соціальному середовищі [14, с. 7].

Висновки і пропозиції. Таким чином, дослідження процесу розвитку проектування допомагає чітко з'ясувати зміст цього поняття в процесі розвитку суспільства. Проектування в процесі еволюції відокремлюється від технічного проектування і збагачується рисами та властивостями плану-

вання та прогнозування. Соціальне проектування переплітається з новими тенденціями соціального розвитку і виступає інновацією в соціальному розвитку суспільства. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у виявленні актуальних проблем використання соціального проектування.

Список використаної літератури:

1. Безпалько О. Соціальне проектування : навч. посіб. Київ, 2010. 127 с.
2. Бурков В., Новиков Д. Как управлять проектами: научно-практическое издание. Москва : СИНТЕГ – ГЕО, 1997. 188 с.
3. Бутченко Т. Соціальне проектування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2011. 37 с.
4. Васильєва И. Историческая эволюция проектирования. *Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук: научно-практический журнал.* 2014. № 1. С. 50–55.
5. Дридзе Т., Орлова Э. Основы социокультурного проектирования. Москва : Российский институт культурологии, 1995. 148 с.
6. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учебное пособие [для высших учебных заведений] / под. ред. В. Сластенина, И. Колесниковой. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 288 с.
7. Костева Т. Особливості технології проектування в соціальній сфері. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія».* Серія: Педагогіка. 2016. Т. 270. Вип. 258. С. 47–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_11.
8. Курбатов В., Курбатова О. Социальное проектирование : Учебное пособие. Ростов н/Д. : Фенікс, 2001. 416 с.
9. Михайлишин Г., Довга М. Соціальне проектування як один із прогресивних засобів подолання проблем молодих сімей у Івано-Франківській області. *Освітній простір України.* 2019. № 17. С. 139–146.
10. Нагорна Г. Соціальне проектування: історія становлення та розвитку. *Молодий вчений.* 2016. № 5 (32). Травень. С. 451–454.
11. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
12. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
13. Романовська Л. Особливості соціального проектування в соціальній роботі. *Педагогіка форму-*

- вання творчої особистості у вищій і загально-освітній школах. 2020. № 68. Т. 1. С. 104–108.
14. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу : теоретико-практичний аспект : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
15. Тондл Л., Пейша И. Методологические аспекты системного проектирования. *Вопросы философии*. 1987. № 2. С. 87–96.

Lemko H. Social design: definition of the concept

The article is devoted to the study of definitions of the concepts of “design” and “social design”. The study analyzes the process of formation of design and social design. Features of designing at each stage of development are specified. The importance of historical analysis of the formation of social design is determined. It is established that it has gone from design as a technical activity to traditional design (design, urban planning), then - the forecast project structure of activity (social forecasting, planning, constructing), and as a final stage – non-traditional design, called social.

The concept of “project”, which appeared in the scientific literature, is interpreted as “technical project”, “social project”, “project of social order”. The formation of design occurs within engineering activity. This is due to the need to transfer the graphic image to production by an engineer. Again, the purely technical properties of social design of that time are traced. At that time, the concept of social engineering is more common.

Essentially, social design is separated from technical and at the stage of development absorbs the properties and features of planning, forecasting and constructing.

From the middle of the XX century the development of social design has begun.

Scientists interpret the essence of the concept of “design” differently and there is no single accepted definition. But the leading idea of many definitions is that design is the creation of an image of the desired future.

Social design is constructing by an individual, group, or organization an action aimed at achieving a socially significant goal that is localized in place, time, and resources. The essence of social design is to construct the desired states of the future.

Social design can be attributed to innovation activity, as it involves clearly designed actions, localized in time, place and resources.

It is noted that social design is an innovative social technology aimed at forecasting and program-targeted implementation of social innovations.

Key words: *design, social design, social work, history of development, process of formation.*

УДК 371.134-615.825; 616.233

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.9>

Н. П. Лещій

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

В. І. Герелюк

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри терапевтичної стоматології
Івано-Франківського національного медичного університету

М. М. Ільків

асистент кафедри хірургічної стоматології
Івано-Франківського національного медичного університету

О. І. Четчикова

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

А. О. Посипайко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

ПРОГРАМА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЖІНОК ПІСЛЯ ЛІКУВАННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ХВОРОБИ

Нині накопичено чимало даних, які пояснюють природу зумовленого коронавірусом SARS-CoV-2 тяжкого гострого респіраторного дистрес-синдрому з погляду медицини, крім цього, важливим є й той факт, що провідні учені наполегливо працюють над створенням ліків від коронавірусної хвороби та її нових штамів (Alpha, Beta, Gamma, Delta тощо), зокрема проводять низку наукових досліджень у таких напрямках, як перешкодження проникненню SARS-CoV-2 до клітини, порушення реплікації вірусу, пригнічення надмірної запальної реакції, використання плазми крові пацієнтів, які видужали, тощо. Зазначене вище нині є своєчасним та «дозовано» ефективним, однак не менш важливим напрямом наукової розвідки є розроблення сучасних програм, педагогічних технологій, моделей фізичної терапії, ерготерапії представників різних груп населення, зокрема жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Головною метою дослідження є розроблення програми фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19. Під час теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи були використані такі методи дослідження: ідеалізації, формалізації, аксіоматичні, історичні і логічні, сходження від конкретного, експертне оцінювання тощо. Крім цього, сильною стороною роботи є використання власного досвіду організації системи фізичної терапії (ерготерапії) представників різних груп населення.

У результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено програму фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19. Крім цього, в процесі дослідно-аналітичної роботи нами визначені критерії (нормативні показники) рівня фізичного розвитку жінок досліджуваної категорії, що надалі забезпечило розроблення експериментальної програми фізичної терапії жінок зазначеної вище вікової групи. Очікується, що запропонована нами експериментальна програма забезпечить прискорений фізичний розвиток жінок 1 зрілого віку, що сприятиме ефективному та поетапному їх фізичному відновленню. Це забезпечить у майбутньому повернення жінок досліджуваної категорії до виконання посадових обов'язків за основним місцем роботи та підвищить їх мотивацію до фізичного самовдосконалення. Перспективи подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки (3 етап дослідження, орієнтовно квітень-липень 2021 р.) передбачають апробацію експериментальної програми фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Ключові слова: ерготерапія, дослідження, жінки, педагогічне моделювання, програма, психофізична підготовка, теорія, фізична терапія, фізичні якості.

Постановка проблеми. Незважаючи на значний досвід боротьби людства проти коронавірусної хвороби (COVID-19), впровадження щеплень новітніми вакцинами «Pfizer BioNTech»,

«Moderna», «CoronaVac (Sinovac)», «Novavax» «Johnson & Johnson» тощо, всесвітня пандемія COVID-19 залишається однією з найнебезпечніших хвороб та проблем сучасності.

Нині накопичено чимало даних, які пояснюють природу зумовленого коронавірусом SARS-CoV-2 тяжкого гострого респіраторного дистрес-синдрому з погляду медицини (клінічної тактики, епідеміології та вірусології). Крім цього, важливим є й той факт, що провідні учені (Н. Барабашова, О. Голубовська, Ф. Забозлаєв, С. Коваленко, А. Комаров та інші) наполегливо працюють над створенням ліків від коронавірусної хвороби та її нових штамів (Alpha, Beta, Gamma, Delta тощо), зокрема проводять низку наукових досліджень у таких напрямках, як перешкодження проникненню SARS-CoV-2 до клітини, порушення реплікації вірусу, пригнічення надмірної запальної реакції, використання плазми крові пацієнтів, які видужали, тощо [1].

Зазначене вище нині є своєчасним та «дозовано» ефективним, однак не менш важливим напрямом наукової розвідки є розроблення сучасних програм, педагогічних технологій, моделей (форм, методів та засобів) фізичної терапії, ерготерапії (фізичної реабілітації) представників різних груп населення, зокрема жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідних робіт: кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», кафедри терапевтичної стоматології Івано-Франківського національного медичного університету та кафедри фізичного виховання і спорту Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова (2020–2021 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій у вибраному напрямі дослідження дозволив визначити низку учених і практиків: А. Говсієвича, І. Іванова [2], О. Івановської [3], М. Дуб [4], Т. Михальчук [5] та інших фахівців (Ю. Бесяка, С. Іващенко, О. Коломійцевої, Т. Кутек, О. Черненко), які у своїх працях висвітлили актуальні питання організації системи лікувальної фізичної культури (фізичної терапії, ерготерапії) представниць різних груп населення.

Надалі нашу увагу привернули наукові праці В. Зюзя, Т. Бабич, В. Балухтіна [6], Xiaobo Yang, Yuan Yu, Jiqian Xu, Huaqing Shu, Jia'an Xia, Hong Liu [7], О. Хацаюка, Б. Кіндзера, С. Карасевича, В. Скляренка, В. Оленченка [8], Г. Горпинича, В. Шемчука, Г. Коника, О. Суровова, Д. Аксьонова [9] та інших учених і практиків (А. Байбаріної, І. Ковальова, В. Малого, К. Тимрук-Скоропода, О. Осадчої), в яких наведено приклади

розроблення та апробації сучасних програм, методик (технологій) фізичної терапії, ерготерапії представників різних груп населення після лікування бронхо-легеневих захворювань спричинених коронавірусною хворобою (COVID-19).

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є напрацювання закордонних учених: С. Ferrario, J. Jessup, M. Chappell [10], W. Zhang, Y. Zhao, F. Zhang [11], R. Siemieniuk, J. Bartoszko, L. Ge [12], G. Cavalli, G. De Luca, C. Campochiaro [13] та вітчизняних фахівців (М. Андрейчика, О. Коцара, І. Кучми, Н. Макієнко, Л. Романюка), які у своїх науково-методичних роботах розкрили актуальні питання фармакологічного забезпечення заходів фізичної терапії, ерготерапії (лікувальної фізичної культури) осіб з ускладненнями, які розвиваються при COVID-19 або на постковідному періоді.

Відповідно до результатів дослідно-аналітичної роботи (аналізу науково-методичної та спеціальної літератури, моніторингу Інтернет-ресурсів) встановлено, що питанням організації системи лікувальної фізичної культури (фізичної терапії, ерготерапії) жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 (супутніх бронхо-легеневих захворювань) присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальшої наукової розвідки та підкреслює актуальність і практичну складову частину вибраного напрямку дослідження.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення програми фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в напрямі організації системи лікувальної фізичної культури (фізичної терапії, ерготерапії) представниць різних груп населення;

- визначити ефективні програми, методики (технології) фізичної терапії, ерготерапії, які забезпечують відновлення працездатності (формування достатнього рівня фізичної підготовленості) представників різних груп населення після лікування бронхо-легеневих захворювань, спричинених коронавірусною хворобою;

- здійснити моніторинг Інтернет-джерел та спеціальної науково-методичної літератури в напрямі фармакологічного забезпечення заходів фізичної терапії, ерготерапії (лікувальної фізичної культури) осіб з ускладненнями, які розвиваються при COVID-19 або на постковідному періоді;

- визначити середній рівень фізичного розвитку жінок (1 зрілого віку 21–35 років), які не хворіли коронавірусною хворобою за основними фізичними якостями (швидкість, сила, витривалість, спритність тощо).

Для досягнення мети роботи були використані такі методи теоретичного дослідження: ідеалізації, формалізації, аксіоматичні, історичні і логічні, сходження від конкретного, експертне оцінювання тощо. Крім цього, використано досвід фізичної терапії (ерготерапії) спортсменів-однборців високої кваліфікації [8] (представників інституцій сектора безпеки і оборони України [9]) після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19), а також досвід боротьби із постковідним синдромом [1] тощо.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організовано у два етапи (грудень 2020 р. – квітень 2021 р.). З метою якісного вирішення поставлених перед нами завдань та досягнення головної мети дослідження (1 етап, грудень – січень 2020 р.) створено науково-дослідну групу у складі: Н. Лещій, В. Герелюк, М. Ільків, О. Четчикова, А. Посипайко (провідні учені та практики вибраного напрямку наукової розвідки). Відповідно до заздалегідь розробленого плану дослідження членами науково-дослідної групи (НДГ) здійснено визначення сутнісних характеристик, а також відповідних критеріїв, рівнів та підходів. Крім цього, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (моніторинг Інтернет-ресурсів) у вибраному напрямі дослідження, що дало змогу скорегувати план подальших дій.

У динаміці другого етапу (лютий – квітень 2021 р.) членами НДГ визначено середній рівень фізичного розвитку жінок 1 зрілого віку (21–35 років), які не хворіли коронавірусною хворобою за основними фізичними якостями: швидкість, сила, спритність та витривалість. Вибір зазначеної вище методології дослідження зумовлений потребою визначення наявного стану фізичного розвитку (інтегрального показника) працездатності жінок дослі-

джуваної категорії. Варто також зауважити, що усі жінки (представниці: Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», n=12 жінок; Івано-Франківського національного медичного університету, n=6 жінок; Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, n=18 жінок; Харківського національного університету внутрішніх справ – цивільні викладачі, n=16 жінок), які брали участь у тестуванні, дали згоду на обробку персональних даних та участь у практичній перевірці.

Тестування рівня фізичного розвитку проводилося із суворим дотриманням заходів попередження травматизму із залученням медичних працівників. Варто підкреслити, що учасниці контрольної групи (Кг, n=52), які належать до 1 зрілого віку (21–35 років), систематично займаються спортом (фізичною культурою) не менше трьох разів на тиждень.

У результаті контрольного тестування (з використанням методики експертного оцінювання та кореляційного аналізу [14]) членами НДГ було визначено «еталонний» рівень фізичної підготовленості жінок досліджуваної категорії (результати наведено в табл. 1).

Відповідно до результатів моніторингу Інтернет-ресурсів (аналізу спеціальної науково-методичної та довідкової літератури), членами НДГ встановлено, що після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 в більшості осіб спостерігаються різного роду ускладнення, а саме: бронхо-легеневої та серцево-судинної систем, що негативно впливає на тривалість їх фізичної реабілітації та час повернення до виконання посадових обов'язків за місцем роботи. Враховуючи вищезазначене, а також беручи до уваги звітну статистику щодо боротьби зі всесвітньою пандемією COVID-19

Таблиця 1

Результати тестування рівня фізичного розвитку жінок 1 зрілого віку (21–35 років, n=52), які не хворіли коронавірусною хворобою

№ з/п	Вікова група	Середні результати рівня фізичного розвитку жінок (контрольні вправи)					Заг. оц. фіз. підготовл. (рівень фіз. підготовл. / оцінка)
		Вправа 1 результат (см/бал)	Вправа 2 результат (разів/бал)	Вправа 3 результат (хв, с/бал)	Вправа 4 результат (см/бал)	Вправа 5 результат (раз. 1 хв)	
1.	21–25 років (n=11)	193±1,3 (4)	20±1 (5)	11,37±0,51 (3)	14±0,27 (4)	45±1,2 (4)	20 балів (середній/ задовільно)
2.	26–30 років (n=14)	177±0,59 (3)	16±1,1 (4)	11,49±0,59 (3)	13±0,14 (5)	41±1,7 (4)	19 балів (середній/ задовільно)
3.	31–35 років (n=27)	167±0,54 (3)	13±0,9 (3)	12,44±0,49 (3)	12±,09 (4)	35±1,1 (3)	16 балів (середній/ задовільно)

Примітка: 1) під час тестування рівня фізичного розвитку жінок досліджуваної вікової групи використовувалася чинна нормативно-правова база (тести і нормативи [15]). 2) вправа 1. Стрибок у довжину з місця; вправа 2. Згинання-розгинання рук в упорі лежачи; вправа 3. Рівномірний біг 2000 м; вправа 4. Нахил тулуба вперед із положення сидячи; вправа 5. Підйом тулуба у сід.

(SARS-CoV-2) [16], ми розробили експериментальну програму фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 (табл. 2).

Членами НДГ очікується, що зазначена вище експериментальна програма (табл. 2) забезпечить поетапний та збалансований (з урахуванням рекомендацій лікарів) фізичний розвиток жінок досліджуваної категорії в постковідному періоді. Крім цього, нами очікується, що в процесі лікувальної фізичної культури (фізичної терапії)

буде спостерігатися позитивна динаміка у фізіологічному напрямі: активізується розсмоктування запального пневмонічного вогнища, покращиться дренажна функція бронхів, підвищаться імунологічні та неспецифічної резистентності організму, нормалізується легенева гемодинаміка, прискоряться регенеративні процеси, покращиться функція апарату зовнішнього дихання тощо, що забезпечить поетапне та збалансоване відновлення прикладних професійних компетентностей жінок досліджуваної категорії.

Таблиця 2

Програма фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19

№ з/п	Зміст тренувальних завдань	Тривалість заняття (хв)	Кількість тренувальних занять (заг. час тренувальних занять (у хв.))	Організаційно-методичні вказівки з організації фізичного тренування
1	2	3	4	5
I. Підготовчий період (респіраторна реабілітація)				
1.1	Дихальні тренування: застосування спеціальних дихальних технік для покращення відходження мокротиння (ката «Санчін» за Б. Кіндзером; комплексу фізичних вправ за О. Хацаюком).	30	4 (120)	На початку тренування організувати підготовчу частину. У зміст підготовчої частини включити вправи на увагу, загально-розвиваючі вправи в ходьбі, бізі, комплекс вільних вправ, розтягнення. В основній частині заняття зосередити увагу на відпрацювання дихальних комплексів. Темп виконання фізичних вправ та комплексів – помірний. Контролювати ЧСС. Слідкувати за самопочуттям тих, що тренуються, жінок. Корегувати можливі помилки. Наприкінці тренування провести розтягнення та заминку. Підбити підсумки заняття.
1.2	Аеробні тренування: ходьба, швидка ходьба, біг підтюпцем, плавання, їзда на велосипеді, скандинавська ходьба (ходьба на лижах, тренування на кардіотренажерах)	30	4 (120)	На початку тренування організувати підготовчу частину. У зміст підготовчої частини включити вправи на увагу, загально-розвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бігові, загальнорозвиваючі вправи на місці (комплекси вільних вправ), розтягнення. Темп виконання фізичних вправ помірний. Навантаження низьке. В основній частині заняття зосередити увагу на дозування навантаження (починати з низької інтенсивності), поступово збільшувати густоту та щільність заняття (інтенсивність та тривалість тренувальних навантажень). Слідкувати за самопочуттям тих, що тренуються жінок (контролювати ЧСС). Корегувати можливі помилки. Наприкінці тренування провести розтягнення та заминку. Підвести підсумки заняття.
1.3	Силові тренування: малоінтенсивні фізичні тренування з ваговими навантаженнями.	30	4 (120)	На початку тренування визначити місця відпрацювання навчальних питань (тренувальних завдань). Провести підготовчу частину (розминку). У зміст підготовчої частини включити вправи на увагу, загальнорозвиваючі вправи в ходьбі та бізі, загально-розвиваючі вправи на місці, відпрацювати дихальні комплекси. Основну частину заняття організувати коловим способом. Темп виконання фізичних вправ (комплексів) помірний. Слідкувати за дотриманням заходів безпеки та самопочуттям тих, що тренуються жінок (контролювати ЧСС). Коригувати можливі помилки. Надавати допомогу (здійснювати страхування) під час виконання вправ на силових тренажерах. Наприкінці тренування провести розтягнення та заминку. Підбити підсумки заняття.
Загалом за підготовчий період		30	12 (360)	–

1	2	3	4	5
II. Перехідний період (формування психофізичної готовності до професійної діяльності)				
2.1	Гімнастика та атлетична підготовка	50	2 (100)	Перед початком тренування довести мету та навчально-тренувальні завдання (цілі). Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму, а також увагу на контроль за самопочуттям під час виконання фізичних вправ та навантажень. Організувати підготовчу частину. У зміст підготовчої частини включити вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бізі, на місці. Контролювати ЧСС. Корегувати можливі помилки. Дозування навантаження здійснювати відповідно до самопочуття учасниць курсу фізичної терапії. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття.
2.2	Ходьба (спортивна ходьба)	50	3 (150)	Перед початком тренування довести тему та мету (навчальні цілі). Звернути увагу на самопочуття учасниць курсів. Довести вимоги попередження травматизму. Організувати підготовчу частину (розминку), в яку включити вправи на увагу, вправи в ходьбі, бізі (спеціально-стрибкові), загальнорозвиваючі та спеціальні вправи на місці.
2.3	Бігові вправи (біг на 30 м, біг на 60 м, біг на 100 м, човниковий біг 10x10 м, біг на 1 км, біг на 2 км), спеціальні стрибково-бігові вправи.	50	3 (150)	Закінчити підготовчу частину рівномірним бігом до 600–800 м. В основній частині заняття контролювати ЧСС та самопочуття тих, що тренуються жінок. Коригувати можливі помилки. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
2.4	Спортивні ігри (волейбол, бадмінтон, баскетбол)	50	2 (100)	Вишикувати учасниць в 1 шеренгу. Довести тему та мету (навчальні питання). Звернути увагу на самопочуття жінок. Довести вимоги (заходи) попередження травматизму. Організувати підготовчу частину (виконати вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи, загальнорозвиваючі вправи на місці, спеціальні вправи в парах). Слідкувати за ЧСС та самопочуттям тих, що тренуються жінок. Коригувати можливі помилки. Слідкувати за густотою та щільністю навчально-тренувального заняття (за потреби зменшувати навантаження). У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
2.5	Плавання (вільним стилем)	50	1 (50)	Вишикувати учасниць курсів в 1 шеренгу. Перевірити їх готовність до заняття. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму (безпеки на воді). Перевірити справність рятувальних засобів та готовність до виконання посадових обов'язків рятувальників. Провести підготовчу частину на суші (вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бізі, спеціальні вправи на місці). Закінчити підготовчу частину рівномірним пропливанням 200–400 м. В основній частині заняття слідкувати за самопочуттям учасниць курсу фізичної терапії. Наприкінці тренування організувати плавальну естафету. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
2.6	Їзда на велосипеді (тренування на кардіотренажерах).	50	1 (50)	Перед початком тренування довести тему та мету (навчальні цілі). Звернути увагу на самопочуття учасниць курсів. Перевірити справність кардіотренажерів, безпечність місць відпрацювання навчальних питань. Довести вимоги попередження травматизму. Організувати підготовчу частину (розминку), у яку включити вправи на увагу, вправи в ходьбі, бізі (спеціально-стрибкові), загальнорозвиваючі та спеціальні вправи на місці. Закінчити підготовчу частину рівномірним бігом до 600–800 м. В основній частині заняття контролювати ЧСС та самопочуття тих, що тренуються жінок. Коригувати можливі помилки. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
2.7	Комплексне тренування (функціональна підготовка із використанням засобів кросфіт).	50	1 (50)	Перед контрольним виконання фізичних вправ довести основні вимоги передбачені відповідним нормативно-правовими документами. Звернути увагу на самопочуття учасниць контрольного тестування. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму під час контрольних заходів. Контролювати ЧСС учасниць курсів фізичної терапії. Вести облік (протокол) результатів контрольного виконання вправ. Своєчасно доводити результати. Наприкінці тестування довести результати та виставити оцінки. Вказати на основні недоліки та позитивні моменти. Поставити завдання на самостійну роботу.
2.8	Тестування рівня фізичного розвитку за основними фізичними якістьми (контрольне виконання вправ, передбачених програмою курсу фізичної терапії: вправа 1. Стрибок у довжину з місця; вправа 2. Згинання-розгинання рук в упорі лежачи; вправа 3. Рівномірний біг 2000 м).	50	3 (150)	Перед контрольним виконання фізичних вправ довести основні вимоги передбачені відповідним нормативно-правовими документами. Звернути увагу на самопочуття учасниць контрольного тестування. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму під час контрольних заходів. Контролювати ЧСС учасниць курсів фізичної терапії. Вести облік (протокол) результатів контрольного виконання вправ. Своєчасно доводити результати. Наприкінці тестування довести результати та виставити оцінки. Вказати на основні недоліки та позитивні моменти. Поставити завдання на самостійну роботу.
Загалом за перехідний період		50	16 (800)	–
III. Основний період (фізичний та гармонійний розвиток особистості)				
3.1	Гімнастика та атлетична підготовка	50	4 (200)	Перед початком тренування довести мету та навчально-тренувальні завдання (цілі). Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму, а також увагу на контроль за самопочуттям під час виконання фізичних вправ та навантажень. Організувати підготовчу частину. У зміст підготовчої частини включити вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бігові, на місці. Контролювати ЧСС. Корегувати можливі помилки. Дозування навантаження здійснювати відповідно до самопочуття учасниць курсу фізичної терапії. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття.
3.2	Прискорене пересування (біг на 30 м, біг на 60 м, біг на 100 м, човниковий біг 10х10 м, біг на 1–1,5 км, біг на 2–2,5 км), спеціальні стрибково-бігові вправи.	50	5 (250)	Перед початком тренування довести тему та мету (навчальні цілі). Звернути увагу на самопочуття учасниць курсів. Довести вимоги попередження травматизму. Організувати підготовчу частину (розминку), в яку включити вправи на увагу, вправи в ходьбі, бігові (спеціально-стрибкові), загальнорозвиваючі та спеціальні вправи на місці. Закінчити підготовчу частину рівномірним бігом до 600–800 м. В основній частині заняття контролювати ЧСС та самопочуття жінок, що тренуються. Коригувати можливі помилки. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
3.3	Спортивні ігри (волейбол, бадмінтон, баскетбол)	50	2 (100)	Вишикувати учасниць в 1 шеренгу. Довести тему та мету (навчальні питання). Звернути увагу на самопочуття жінок. Довести вимоги (заходи) попередження травматизму. Організувати підготовчу частину (виконати вправи: на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи, загальнорозвиваючі вправи на місці, спеціальні вправи в парах). Слідкувати за ЧСС та самопочуттям жінок, що тренуються.
3.4	Комплексне тренування (функціональна підготовка із використанням засобів кросфіт)	50	3 (150)	Коригувати можливі помилки. Слідкувати за густотою та щільністю навчально-тренувального заняття (за потреби зменшувати навантаження). У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
3.5	Їзда на велосипеді (тренування на кардіотренажерах)	50	3 (150)	Коригувати можливі помилки. Слідкувати за густотою та щільністю навчально-тренувального заняття (за потреби зменшувати навантаження). У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
3.6	Плавання (вільним стилем)	50	3 (150)	Вишикувати учасниць курсів в 1 шеренгу. Перевірити їх готовність до заняття. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму (безпеки на воді). Перевірити справність рятувальних засобів та готовність до виконання посадових обов'язків рятувальників. Провести підготовчу частину на суші (вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бізі, спеціальні вправи на місці). Закінчити підготовчу частину рівномірним пропливанням 250–450 м. В основній частині заняття слідкувати за самопочуттям учасниць курсу фізичної терапії. Наприкінці тренування організувати плавальну естафету. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
3.7	Тестування рівня фізичного розвитку за основними фізичними якими (контрольне виконання вправ передбачених програмою курсу фізичної терапії: вправа 1. Стрибок у довжину з місця; вправа 2. Згинання-розгинання рук в упорі лежачи; вправа 3. Рівномірний біг 2000 м; вправа 4. Нахил тулуба вперед із положення сидячи).	50	4 (200)	Перед контрольним виконання фізичних вправ довести основні вимоги передбачені відповідним нормативно-правовими документами. Звернути увагу на самопочуття учасниць контрольного тестування. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму під час контрольних заходів. Контролювати ЧСС учасниць курсів фізичної терапії. Вести облік (протокол) результатів контрольного виконання вправ. Своєчасно доводити результати. Наприкінці тестування довести результати та виставити оцінки. Вказати на основні недоліки та позитивні моменти. Поставити завдання на самостійну роботу.
Загалом за основний період		50	24 (1200)	–
IV. Константувальний період (визначення готовності до професійної діяльності)				
4.1	Гімнастика та атлетична підготовка	50	1 (50)	На початку навчально-тренувального заняття довести тему, мету та навчальні питання (навчально-тренувальні завдання). Звернути увагу на самопочуття жінок. Довести вимоги (заходи) попередження травматизму. Організувати підготовчу частину Слідкувати за ЧСС та самопочуттям жінок, що тренуються.
4.2	Прискорене пересування (біг на 30 м, біг на 60 м, біг на 100 м, човниковий біг 10x10 м, біг на 1–1,5 км, біг на 2–2,5 км), спеціальні стрибково-бігові вправи.	50	1 (50)	Коригувати можливі помилки. Слідкувати за густотою та щільністю навчально-тренувального заняття (за потреби зменшувати чи збільшувати навантаження). У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
4.3	Їзда на велосипеді (тренування на кардіотренажерах)	50	1 (50)	
4.4	Комплексне тренування (функціональна підготовка із використанням засобів кросфіт)	50	1 (50)	

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
4.5	Плавання (вільним стилем)	50	1 (50)	Вишикувати учасниць курсів в 1 шеренгу. Перевірити їх готовність до заняття. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму (безпеки на воді). Перевірити справність рятувальних засобів та готовність до виконання посадових обов'язків рятувальників. Провести підготовчу частину на суші (вправи на увагу, загальнорозвиваючі та спеціальні вправи в ходьбі, бізі, спеціальні вправи на місці). Закінчити підготовчу частину рівномірним пропливанням 300–500 м. В основній частині заняття слідкувати за самопочуттям учасниць курсу фізичної терапії. Наприкінці тренування організувати плавальну естафету. У заключній частині заняття виконати вправи на відновлення дихання та розслаблення (розтягнення) м'язів. Підбити підсумки навчально-тренувального заняття. Поставити завдання на самостійну роботу.
4.6	Тестування рівня фізичного розвитку за основними фізичними якостями (контрольне виконання вправ, передбачених програмою курсу фізичної терапії: вправа 1. Стрибок у довжину з місця; вправа 2. Згинання-розгинання рук в упорі лежачи; вправа 3. Рівномірний біг 2000 м; вправа 4. Нахил тулуба вперед із положення сидячи; вправа 5. Підйом тулуба у сід).	50	5 (250)	Перед контрольним виконанням фізичних вправ довести основні вимоги передбачені відповідним нормативно-правовими документами. Звернути увагу на самопочуття учасниць контрольного тестування. Звернути увагу на дотримання заходів попередження травматизму під час контрольних заходів. Контролювати ЧСС учасниць курсів фізичної терапії. Вести облік (протокол) результатів контрольного виконання вправ. Своєчасно доводити результати. Наприкінці тестування довести результати та виставити оцінки. Вказати на основні недоліки та позитивні моменти. Поставити завдання на самостійну роботу.
Загалом за константувальний період		50	10 (500)	–
Загалом за курс фізичної терапії			62 (2860)	–

Примітка: ЧСС – частота серцевих скорочень; виконання фізичних вправ, функціональних комплексів здійснювати відповідно до окремого графіку організації курсу фізичної терапії з обов'язковим медичним супроводом; тематика занять (змістова частина) визначається відповідно до пори року та погодних умов; дозування навантаження (густоти та щільності заняття) тренувальних завдань здійснювати з урахуванням самопочуття та наявного рівня фізичного розвитку (індивідуально-типологічних особливостей) досліджуваних жінок; психологічні тренінги (діагностику) організовувати у дні відпочинку; тестування рівня фізичного розвитку за основними фізичними якостями здійснювати в різні дні.

Авторська розробка: Н. Лещій, О. Коломийченко, В. Герелюк, І. Донець, Л. Русин, Н. Бабич, О. Хацяюк.

З метою перевірки ефективності програми фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 ТАКОЖ планується організація педагогічного експерименту (3 етап дослідження). Варто також зауважити, що майбутні учасниці, жінки 1 зрілого віку (21–35 років) до початку педагогічного експерименту мають отримати дозвіл лікарів на участь у дослідженнях, а також дати особисту згоду на участь у заходах фізичної терапії.

Варто також зауважити, що на проміжному етапі педагогічного експерименту планується проведення корегування експериментальної програми в напрямі підвищення (зниження) густоти та щільності тренувальних навантажень, відповідно до поточного рівня фізичного розвитку досліджуваних жінок. Наприкінці майбутнього педагогічного експерименту членами НДГ планується

проведення контрольного тестування рівня сформованості основних фізичних якостей жінок експериментальної групи зазначеної вище категорії.

Відповідно до отриманих результатів будуть відпрацьовані висновки та практичні рекомендації з подальшої організації заходів фізичної реабілітації жінок старших вікових груп. Отже, поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження – досягнута.

Висновки і пропозиції. У результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено програму фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19. Крім цього, в процесі дослідно-аналітичної (експериментальної) роботи нами визначені критерії (нормативні показники) рівня фізичного розвитку жінок досліджуваної категорії, що надалі забезпечило розроблення

експериментальної програми фізичної терапії жінок зазначеної вище вікової групи.

Очікується, що запропонована нами експериментальна програма забезпечить прискорений фізичний розвиток жінок 1 зрілого віку, що сприятиме ефективному та поетапному їх фізичному відновленню. Це забезпечить у майбутньому повернення жінок досліджуваної категорії до виконання посадових обов'язків за основним місцем роботи та підвищить їх мотивацію до фізичного самовдосконалення.

Таким чином, враховуючи результати теоретичного дослідження доцільно констатувати, що впровадження «механізмів» педагогічного моделювання в систему фізичної терапії та ерготерапії (лікувальної фізичної культури) жінок досліджуваної категорії (представників різних груп населення) можливим є прискорене та ефективне відновлення їх професійних компетентностей, у тому числі тих, які потребують відповідної прикладної рухової активності.

Членами науково-дослідної групи рекомендується впровадити результати теоретичного дослідження в систему фізичної терапії (лікувальної фізичної культури) жінок різних категорій та зазначеної вище вікової групи. Перспективи подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки (3 етап дослідження, орієнтовно квітень-липень 2021 р.) передбачають апробацію експериментальної програми фізичної терапії жінок 1 зрілого віку (21–35 років) після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Список використаної літератури:

1. Голубовська О.А. Постковідний синдром: патогенез та основні напрями реабілітації (Спеціалізований медичний портал, 2021). URL: <https://health-ua.com/article/64069-postkovdnij-sindrom-patogenez--ta-osnovn-napryami-reabltac> (дата звернення: 07.07.2021).
2. Говсієвич А.Г., Іванов І.В. Вдосконалення методики занять оздоровчою фізичною культурою з жінками 1 зрілого віку (21–35 років). *Збірник наукових праць Харківської державної академії фізичної культури*. 2015. № 2. С. 44–46.
3. Івановська О.Е. Програма фізичної реабілітації жінок другого зрілого віку з екзогенно-конституціональним ожирінням : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Київ, 2019. 23 с.
4. Дуб М.М. Фізична реабілітація студенток з ожирінням і ризиком розвитку метаболічного синдрому : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Київ, 2020. 27 с.
5. Михальчук Т.Д. Удосконалення функціональних показників жінок похилого віку з використанням комплексної програми оздоровчої ходьби : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Львів, 2021. 23 с.
6. Зюзь В.М., Бабич Т.М., Балухтіна В.В. Фізична активність – засіб зміцнення та реабілітації під час пандемії Covid-19. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. Вип. 8 (128). С. 74–79.
7. Xiaobo Yang, Yuan Yu, Jiqian Xu, Prof Huaqing Shu, Prof Jia'an Xia, Prof Hong Liu. Clinical course and outcomes of critically ill patients with SARS-CoV-2 pneumonia in Wuhan, China: a single-centered, retrospective, observational study : a.rev. China. *Lancet Respir. Med.*, 2020. 118 p.
8. Хацаюк О.В., Кіндзер Б.М., Карасевич С.А., Склярєнко В.П., Оленченко В.В. Програма фізичної терапії однокорців-ветеранів після лікування коронавірусної хвороби (Covid-19). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74 (Т. 1). С. 162–167.
9. Горпинич Г.Ф., Шемчук В.А., Коник Г.О., Суоров О.А., Аксьонов Д.В. Методика фізичної терапії викладачів спеціальної фізичної підготовки закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання після лікування коронавірусної хвороби. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (Т. 1). С. 104–109.
10. Ferrario C., Jessup J., Chappell M. Et al. Effect of angiotensin-converting enzyme inhibition and angiotensin II receptor blockers on cardiac angiotensin-converting enzyme 2. *Circulation*. 2005; 111: 2605-10.
11. Zhang W., Zhao Y., Zhang F. The use of anti-inflammatory drugs in the treatment of people with severe coronavirus disease 2019 (COVID-19): the perspectives of clinical immunologists from China. *Clinical Immunology*. 2020; 214: 108393.
12. Drug treatments for covid-19: living systematic review and network meta-analysis / R.A. Siemieniuk, J.J. Bartoszko, L. Ge [et al.]. *BMJ*. 2020. N. 370. URL: <https://www.bmj.com/content/370/bmj.m2980>.
13. Interleukin-1 blockade with high-dose anakinra in patients with COVID-19, acute respiratory distress syndrome, and hyper inflammation: a retrospective cohort study / G. Cavalli, G. De Luca, C. Campochiaro [et al.]. *The Lancet Rheumatology*. 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7252085/>.
14. Моргунов О.А., Хацаюк О.В., Ковальов І.М., Соколов О.А., Лозовий Є.А. Удосконалення нормативної бази навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» майбутніх офіцерів Національної поліції України та поліцейських різних категорій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75 (Т. 2). С. 38–45.

15. Про затвердження тестів і нормативів для осіб, щорічне оцінювання фізичної підготовленості яких проводиться на добровільних засадах, Інструкції про організацію його проведення та форми Звіту про результати його проведення : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 04.10.2018 р. № 4607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1207-18#n19> (дата звернення: 08.07.2021).
16. Коронавірусна інфекція COVID-19 (Центр громадського здоров'я МОЗ України). URL: <https://phc.org.ua/kontrol-zakhvoryuvan/inshi-infekciyni-zakhvoryu-vannya/koronavirusna-infekciya-covid-19> (дата звернення: 08.07.2021).

Leshchii N., Gereluk V., Ilkiv M., Chetchykova O., Posypaiko A. Physical Therapy Program for women after treatment of Coronavirus disease

To date, sufficient data have been accumulated to explain the nature of Coronary SARS-CoV 2 – induced severe acute respiratory distress Syndrome from a Medical point of view (Alpha, Beta, Gamma, Delta etc.), in particular, conduct a number of Scientific studies in such areas as prevention of SARS-CoV 2 penetration into the cell, impaired virus replication, suppression of excessive inflammatory response, use of Plasma from patients who have recovered, etc. The above is currently timely and “dosed” effective, but no less important area of scientific research is the development of Modern Programs, Pedagogical Technologies, Models of Physical Therapy, Occupational Therapy for various groups, including women 1 adult age (21–35 years) after treatment Coronavirus disease COVID-19.

The main Purpose of the study is to develop a Program of Physical Therapy for women 1 adult age (21–35 years) after treatment of Coronavirus disease COVID-19. During the Theoretical Research, the members of the Research group used the following Research Methods: idealizations, formalizations, axiomatic, historical and logical, convergence from the specific, expert evaluation, etc. In addition, the strength of the work is the use of their own Experience in organizing a System of Physical Therapy (Occupational therapy) for different groups. As a Result of Theoretical Research, members of the Research group developed a Program of Physical Therapy for women 1 adult age (21–35 years) after treatment of Coronavirus COVID-19. In addition, in the Process of Research and Analytical work we defined the Criteria (normative indicators) of the Level of Physical development of women in the studied category, which further ensured the development of an Experimental Program of Physical Therapy for women of the above age group. It is expected that our proposed Experimental Program will provide accelerated Physical development of women 1 adult age, which will contribute to their effective and gradual Physical Recovery. This will ensure the future return of women in the study category to their job Responsibilities at the main place of work and increase their Motivation for Physical Self-Improvement. Prospects for Further Research in the chosen Direction of Scientific Research (Stage 3 of the Research, approximately April-July 2021) include Testing of the Experimental Program of Physical Therapy for women 1 adult age (21–35 years) after treatment of Coronavirus COVID-19.

Key words: occupational therapy, research, women, pedagogical modeling, program, psychophysical training, theory, physical therapy, physical qualities.

М. С. Омельченко

доктор психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

В. В. Кордонець

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії та спеціальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Н. М. Юдіна

вчитель початкових класів
КЗ «Вільнянська спеціальна загальноосвітня школа – інтернат» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ В КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У науковій статті представлено основні методичні особливості впровадження засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічний процес роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проаналізовано психофізичні, зокрема мовленнєві, особливості дітей, які мають інтелектуальні порушення: вади звуковимови, аграматизми й спотворення слів; порушення просодичної сторони мовлення; комунікативні труднощі; неможливість правильно зрозуміти інструкцію. Зазначено, що логопедична ритміка справляє позитивний вплив на корекцію вторинних відхилень розвитку: сприяє покращенню мовленнєвого дихання, рухливості, активності мовленнєвої моторики, координації діяльності всіх відділів периферичного мовленнєвого апарату, плавності висловлювань. Авторами підкреслено, що хоча з плином часу мовлення дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку суттєво вдосконалюється, на початку їх шкільного навчання питання корекції недоліків мовлення постає так само гостро. Визначено основні засоби логоритмічного впливу: ходьба й марширування; вправи на розвиток дихання, голосу, артикуляції; вправи, які регулюють м'язовий тонус; лічильні вправи; вправи на розвиток уваги; мовленнєві вправи без музичного супроводження; спів; вправи для розвитку чуття музичного темпу, виміру; гра на музичних інструментах; ігри; вправи на розвиток творчої ініціативи; заключні вправи. Зазначено, що логоритмічні технології доцільно застосовувати на фронтальних та індивідуальних заняттях із розвитку мовлення, фізичної культури, музики та хореографії. Авторами статті виокремлено й обґрунтовано основні методичні принципи, які мають становити підґрунтя впровадження засобів логопедичної ритміки в навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку: відповідність змісту засобів логопедичної ритміки психофізичним можливостям дитини; систематичність, лінійність та концентричність застосування засобів логопедичної ритміки; емоційність; розвиток і корекція розумових операцій; визначення й фіксування позитивних зсувів у психофізичному розвитку дитини.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, засоби логопедичної ритміки, корекційно-педагогічний процес, методичні принципи, особливості психофізичного розвитку.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у логопедичній практиці розроблено й впроваджено значну кількість різноманітних успішних технологій логоритмічного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями дошкільного та молодшого шкільного віку. Водночас у змісті корекційної роботи з дітьми, які, окрім мовленнєвих, мають порушення інтелектуального розвитку, застосування елементів логопедичної ритміки набуває специфічних особливостей. Хоча ця проблема має велике значення, її подальше методичне розроблення залишається

актуальним. Корекційні педагоги, які працюють у спеціальних навчальних закладах та інклюзивних групах, а також логопеди-практики зазнають дефіциту методичних і дидактичних розробок щодо застосування засобів логопедичної ритміки в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Це стосується таких аспектів корекційно-педагогічної роботи: раціональних методичних вимог щодо впровадження засобів логопедичної ритміки, добору логоритмічних посібників, вказівок щодо ефективного застосування музичних засо-

бів у процесі корекційного впливу на мовленнєву й моторну сфери дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що використання засобів логоритмічного впливу в корекційно-педагогічній роботі справляє суттєвий позитивний вплив на правильність звуковимови, становлення темпоритмічної сторони мовлення, стан загальної та дрібної моторики дитини-логопата (О. Боряк, В. Найдич, І. Лопухіна, С. Холостенко, Л. Чіхман, О. Шпирна та ін.). Окремі аспекти питання застосування засобів і прийомів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічному процесі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку знаходимо в працях І. Бобренко, С. Гвоздецької, І. Гладченко, А. Сімко та ін., присвячених проблемам мовленнєвого, фізичного і музичного виховання в спеціальних навчальних закладах. Водночас ніде не знаходимо змістовного розв'язання проблеми особливостей застосування логоритмічних засобів у логопедичній роботі з розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Метою статті є висвітлення методичних особливостей ефективного застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічному процесі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Від народження діти з інтелектуальними порушеннями розвиваються з певними затримками та особливостями, порівняно з нормотиповим розвитком. Як засвідчено в численних наукових здобутках у галузі спеціальної педагогіки, наприкінці дошкільного віку в картині розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються численні вторинні психофізичні відхилення та своєрідності, які суттєво ускладнюють процес підготовки до школи – набуття особистісних, пізнавальних, мовленнєвих, рухових компетенцій (Л. Виготський, О. Катаєва, М. Певзнер, Л. Рубінштейн, В. Синьов, О. Стребелева та ін.).

До початку шкільного навчання практика мовленнєвого спілкування дитини з порушеннями інтелектуального розвитку охоплює лише 3–4 роки. Мовлення старшого дошкільника відрізняється порушеннями звуковимови, насичене аграматизмами й спотвореннями слів. Комунікативна функція мовлення виявляється значно недорозвиненою: дитина не в змозі підтримати бесіду, дає односкладні відповіді на запитання, не може правильно виконати інструкцію. Бідність і труднощі актуалізації словникового запасу, неточність вживання слів, перевага пасивного словника над активним – основні характеристики мовлення дітей цієї категорії [4, с. 41–44].

Щодо особливостей просодичної сторони слід зазначити, що мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується монотонністю, невиразністю, позбавленням емоційності, уповільненням або, навпаки, прискоренням темпу [2].

Хоча з плином часу мовлення дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку суттєво вдосконалюється, на початку їх шкільного навчання питання корекції недоліків мовлення постає так само гостро. Одним із дієвих засобів логопедичного впливу на дітей із порушеннями інтелектуального розвитку як дошкільного, так і шкільного віку, виступає логопедична ритміка.

Логопедична ритміка є однією з найважливіших логопедичних технологій і може впроваджуватися в корекційно-педагогічний процес за будь-якого мовленнєвого порушення як первинного, так і вторинного характеру [5]. Використання на заняттях у закладах освіти співів, ритмічних вправ, рухливих та сюжетно-рольових ігор сприяє розвитку мовленнєвого дихання, рухливості, активності мовленнєвої моторики, координації діяльності всіх відділів периферичного мовленнєвого апарату, плавності висловлювань [8, с. 7–8].

Як основні засоби логопедичної ритміки виокремлюють такі:

- ходьба й марширування в різних напрямках;
- вправи на розвиток дихання, голосу, артикуляції;
- вправи, які регулюють м'язовий тонус;
- лічильні вправи;
- вправи на розвиток уваги;
- мовленнєві вправи без музичного супроводження;
- спів;
- вправи для розвитку чуття музичного темпу, виміру;
- гра на музичних інструментах
- ігри;
- вправи на розвиток творчої ініціативи;
- заключні вправи [13].

З огляду на особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями інтелекту, процес впровадження засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічну роботу з ними відрізняється певною своєрідністю.

Перш за все, варто зазначити, що логоритмічні технології доцільно застосовувати на фронтальних та індивідуальних заняттях із розвитку мовлення, фізичної культури, музики та хореографії. Водночас елементи логоритмічних вправ можуть бути використані в позаурочний час (у різних іграх, на прогулянках та екскурсіях, під час виховних заходів) [6; 12].

Щоб застосування засобів логопедичної ритміки дійсно сприяло покращенню стану мовлення й моторики дітей з інтелектуальними

порушеннями, а також загалом справляло позитивний вплив на їх психофізичний розвиток, доцільно дотримуватися низки методичних принципів.

Принцип відповідності змісту засобів логопедичної ритміки психофізичним можливостям дитини. Зміст логоритмічних завдань для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має розроблятися з урахуванням таких особливостей їх розумової діяльності, як конкретність мислення, уповільненість та фрагментарність сприйняття, труднощі усвідомлення, збереження й відтворення інформації [7]. Отже, важливими методичними показниками відповідності використання засобів логопедичної ритміки особливостям психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями слід вважати такі:

- зміст завдань та дидактичні засоби мають бути близькими досвіду дітей, зрозумілими, не перенасиченими зайвими деталями й поясненнями;

- мова педагога – уповільнена, виразна, не містить незрозумілої дітям термінології, за змістом не виходить за межі завдання;

- інструкції педагога мають супроводжуватися показом наочності або зразка, що сприяє кращому усвідомленню дітьми завдання;

- завдання варто пояснити два чи більше разів, обов'язково переконуючись, що діти його зрозуміли.

Принцип систематичності, лінійності та концентричності застосування засобів логопедичної ритміки. Цей дидактичний принцип відіграє значну роль у впровадженні засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічний процес. Він вимагає від педагога послідовності в подачі матеріалу, логічного переходу від засвоєння попередньої до нової інформації, щоб дитина могла уявити реальні відношення, зв'язки між предметами та явищами.

Застосування засобів логопедичної ритміки має бути обов'язково розміщене в календарному плані та навчальній програмі за принципом лінійності (нові види роботи передбачають повторення попереднього матеріалу) та концентричності, враховуючи рівень мислення дітей.

Принцип емоційності. У дитини з порушеннями інтелектуального розвитку через незрілість емоційно-вольової сфери навіть у шкільному віці слабо виражені потреби в нових враженнях, допитливості, знижені пізнавальні інтереси, майже відсутнє бажання займатися різними видами діяльності [9]. Отже, цілком зрозумілим є те, що домінантним та визначальним фактором у застосуванні логоритмічних засобів у корекційній роботі з цією категорією дітей є обов'язкова емоційність процесу. Під емоційністю в цьому випадку розуміємо певні умови, які справляють позитивний вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини та

емоційну атмосферу освітньої установи загалом. До таких умов зараховуємо такі:

- встановлення емоційного контакту з дитиною: доброзичливе багаторазове звернення до неї з обов'язковим називанням на ім'я, тактильним контактом;

- емоційна поведінка і особиста зацікавленість педагога завданням (відповідна інтонація, міміка, жести);

- формування у дитини позитивного ставлення до ситуації: заохочення до переживання спільних позитивних емоцій (радість, здивування);

- розвиток у дітей вмінь та навичок емоційно виразно виконувати логоритмічні завдання.

Принцип розвитку і корекції розумових операцій. З огляду на провідне порушення у структурі розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, цілі та завдання логоритмічної роботи з ними мають включати такі позиції:

- формування процесів аналізу та синтезу;

- розвиток елементів логічного мислення;

- розвиток абстрактного мислення;

- формування вміння здійснювати самоаналіз;

- розвиток уяви.

Визначення й фіксування позитивних зсувів у психофізичному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Важливим для забезпечення ефективності впровадження засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічний процес є визначення та фіксування успіхів і труднощів дитини. Така робота дасть змогу педагогу визначити, яких результатів вже вдалося досягнути і над чим ще слід попрацювати, спланувати роботу, визначити подальші корекційно-навчальні цілі, ділитися результатами з іншими фахівцями, які працюють із дитиною, та її батьками.

Висновки і пропозиції. Спираючись на розглянуті методичні особливості під час планування та впровадження засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічний процес із дітьми з інтелектуальними порушеннями старшого дошкільного та молодшого шкільного віку сприятиме суттєвому покращенню не лише показників мовленнєвого розвитку, дихання та моторики, але й вдосконаленню діяльності таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява, а також формуванню позитивних рис особистості. У перспективі – розроблення та апробація загальних та спеціальних методичних рекомендацій щодо використання логоритмічних вправ у корекційно-педагогічній роботі з розвитку мовлення та рухів дошкільників із порушеннями інтелекту.

Список використаної літератури:

1. Бухало О.Л. Робоча програма «Логоритміка» для студентів ОП. Дошкільна освіта, 2019. 31 с.

2. Гвоздецька С.В. Методика проведення корекційних занять з фізичного виховання з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. 52 с.
3. Гладченко І.В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання та основи здоров'я»: методичні рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 152 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва : «Владос», 1998. 208 с.
5. Котломанітова Г. Упровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «педагогіка». 2018. Вип. 27. С. 84–93.
6. Найдич В.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі / В.М. Найдич, І. Конюк. *Логопед : науково-методичний журнал*. 2014. № 3. С. 28–30.
7. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 9(2). С. 205–214.
8. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / под редакцией Л.И. Беляковой. Москва : Национальный книжный центр, 2017. 208 с.
9. Хілько Г.О. Логоритміка для дітей-логопатів дошкільного віку. *Логопед : науково-методичний журнал*. 2013. № 8. С. 40–45.
10. Холостенко С.С. Усунення вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку засобами логоритміки. *Логопед : науково-методичний журнал*. 2017. № 12. С. 21–27.
11. Чеснокова Л.В. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення: [посібник] / Л.В. Чеснокова, О.І. Золотарьова. Харків : Основа, 2019. 159 с.
12. Шапочка К.А. Курчатова А.В. Навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни логоритміка та ігри в логопедичній роботі. 2019. 105 с.
13. Шпирна О.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі: (початкова школа) / О.М. Шпирна, М.А. Коваленко. *Логопед : науково-методичний журнал*. 2012. № 1. С. 28–31.

Omelchenko M., Kordonets V., Yudina N. Peculiarities of application of means of speech therapy rhythmic in correctional and pedagogical work with children with intellectual disabilities of senior preschool and junior primary school age

The scientific article presents the main methodical peculiarities of the introduction of speech therapy rhythmic in the correctional and pedagogical process with children with intellectual disabilities of senior preschool and junior primary school age. Psychophysical, in particular, speech peculiarities of children with intellectual disabilities are analyzed: speech defects, grammatical disorders, and word distortions; violation of the prosodic side of speech; difficulties in maintaining a conversation; inability to understand the instruction correctly, etc. It is noted that speech therapy rhythmic has a positive effect on the correction of secondary developmental disorders. The authors emphasize that although over time the speech of preschoolers with intellectual disabilities is significantly improved, at the beginning of their schooling the issue of correction of speech defects is just as acute. The main means of logarithmic influence are determined: walking and marching; exercises for the development of breathing, voice, articulation; exercises that regulate muscle tone; counting exercises; attention development exercises; speech exercises without musical accompaniment; singing; exercises to develop a sense of musical tempo, measurement; playing musical instruments; games; exercises for the development of creative initiative; final exercises. It is noted that logarithmic technologies should be used in frontal and individual classes on speech development, physical culture, music, and choreography. The authors of the article single out and substantiate the main methodical principles that should form the basis for the introduction of speech therapy rhythmic in the education of children with intellectual disabilities: compliance of the content of speech therapy rhythmic to the psychophysical capabilities of the child; systematicity, linearity, and concentricity of application of means of speech therapy rhythmic; emotionality; development and correction of mental operations; marking and fixing positive shifts in the psychophysical development of the child.

Key words: children with intellectual disabilities, means of speech therapy rhythmic, correctional and pedagogical process, methodical principles, peculiarities of psychophysical development.

УДК 378:373.2.011.3-051:37.016:613:37.041(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.11>

О. М. Пинзеник

orcid.org/0000-0001-7224-941X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

М. І. Кухта

orcid.org/0000-0001-7434-9983

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається проблема формування знань про здоровий спосіб життя та формування професійних умінь здійснення здоров'язберігаючої та здоров'яформуючої освітньої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Ключовим поняттям є організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі вивчення дисциплін валеологічного циклу. Метою статті є обґрунтування змісту, завдань, методів та засобів формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі самостійної роботи. Успішне їх розв'язання залежить від готовності педагога до освітньої діяльності валеологічного змісту, рівня його знань, умінь та навичок. Базовими компетентностями валеологічного змісту випускників педагогічних закладів вищої освіти є здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я особистості та здатність до формування та зміцнення власного здоров'я. Формування валеологічної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти – це комплекс тих освітніх організаційних і педагогічних заходів, які сприятимуть формуванню у здобувача вищої освіти знань валеологічного змісту, здоров'язберезувальних умінь, навичок організації та проведення освітньої діяльності валеологічного змісту в закладах дошкільної освіти та здатності проектувати ефективні механізми охорони, збереження та зміцнення власного здоров'я та здоров'я дошкільників. Зміст завдань самостійної роботи групується відповідно до поставленої мети. Майбутній педагог вивчає особливості процесу формування власного здоров'я, його збереження та зміцнення у процесі діагностики індивідуальних особливостей організму, психічних та фізичних якостей. До другої групи завдань належать ті, що формують професійну складову частину валеологічної компетентності: засвоєння знань та умінь організації освітньої роботи валеологічного змісту в умовах закладу дошкільної освіти, навичок організації ігор, занять, навчальних вправ із дітьми, підготовки презентацій, комплексних та інтегрованих форм освітньої роботи.

Ключові слова: валеологічна компетентність, самостійна робота, види та завдання самостійної роботи, вихователь дітей дошкільного віку.

Стадія реформування, на якій перебуває вища освіта України, вносить корективи в удосконалення цілей та змісту її реалізації відповідно до стандартів, прийнятих у світовій науково-педагогічній спільноті. Однією з вагомих вимог є вдосконалення самого процесу формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, який здатен до успішної реалізації власних професійних здібностей та максимального розширення можливостей у конкурентно налаштованій освітній сфері.

Ефективна реалізація як професійного, так і життєвого потенціалу є можливою тільки за умови наявності професійної валеологічної компетентності, а також фізичної енергії, комуніка-

тивних умінь та навичок, здатності до цілепокладання та прагнення його досягнення, але при цьому й вміння запобігти емоційному та професійному вигоранню, забезпечуючи здоровий спосіб життя.

Заклади вищої освіти, що забезпечують надання освітніх послуг, несуть відповідальність як за формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, так і за формування в них здоров'язберігаючого способу життя. Серед компетентностей, що визначаються освітньо-професійними програмами, важливого значення набуває і формування валеологічної освіченості у вихователів дітей дошкільного віку. Одним із факторів, що впливає на безперечну

важливість цього процесу, є погіршення стану здоров'я молоді, що здобуває професійну освіту.

Значна частина теоретиків та практиків педагогічної освіти зараховує ставлення до власного здоров'я та розуміння необхідності формування здорового покоління до гуманістичних цінностей. Саме ставлення до людини як найвищої цінності, її життя, психічного та фізичного здоров'я є вагомою частиною педагогічних цінностей, що є одним із компонентів професійної компетентності. Державні документи, які визначають мету, завдання, основні напрями надання освітніх послуг, акцентують на понятті формування культури здорового способу життя не тільки як принципу освітньої діяльності, але й пріоритету державної політики у сфері освітньої діяльності [6, с. 240]. А законодавчі акти, що визначають зміст дошкільної освіти, визначають збереження і примноження здоров'я дошкільників як важливу умову формування їх життєвої компетентності.

Очевидним є той факт, що процес підготовки майбутнього фахівця освітньої діяльності вимагає формування відповідного рівня культури здоров'я, що сприятиме досягненню мети валеологічної освіти – «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [5, с. 15].

Проблема теоретичного змісту та виокремлення практичних основ формування валеологічної освіти, культури та виховання культури здорового способу життя розглядалася в дослідженнях українських вчених Т. Андрющенко, О. Богиніч, Г. Беленької, М. Машовець та ін. Практичні рекомендації щодо реалізації завдань оздоровлення дитячого організму знайшли відображення у працях Н. Денисенко, Л. Лихолід, Л. Мельник, В. Нестеренко та ін. Значну увагу розкриттю шляхів та засобів збереження здоров'я та формування валеологічної освіти дошкільників приділяють і зарубіжні вчені О. Кабачек, А. Кузнецова, С. Стівенсон та ін. Питання формування валеологічної освіченості та культури майбутніх педагогів досліджено в наукових розвідках В. Бабича, Л. Іванової, Т. Кириченко, Г. Кривошеєвої та ін. Дослідниками детально розглядається зміст валеологічної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, шляхи та засоби реалізації поставлених завдань.

Разом із тим проблемі використання видів та форм самостійної роботи в процесі здобуття валеологічної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку не приділено належної уваги. Саме це й засвідчує актуальність теми та необхідність її розробки й впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту, методів та засобів формування валеологічної

компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі самостійної роботи.

Питання становлення та зміцнення здоров'я у процесі здобуття освіти дітей і підлітків, формування в них валеологічних навичок у закладах освіти регулюються на основі державних норм і положень Конституції України. Саме тут акцентується на необхідності розробки та вдосконалення законодавчих документів із питань охорони та зміцнення здоров'я.

Загальновідомим є той факт, що майбутнє суспільства залежить від якісного забезпечення та покращення здоров'я населення. Відповідно до Конституції України, «кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування. Охорона здоров'я забезпечується державним фінансуванням відповідних соціально-економічних, медико-санітарних і оздоровчо-профілактичних програм» [3, с. 49].

Значної уваги потребує вирішення проблеми забезпечення активного життя всіх верств населення країни, максимального забезпечення їх соціального, психічного та фізичного благополуччя. Необхідно переглянути й коригувати умови, що сприятимуть покращенню здоров'я всіх верств населення. Недосконалість системи валеологічної освіти та валеологічного виховання в освітніх закладах є однією з причин погіршення стану здоров'я молоді. Саме тому в Україні політика формування здорового способу життя стала однією з основних соціально-економічних складових частин державної політики. Державна політика у сфері валеологічного виховання та валеологічної освіти спрямовується насамперед на підвищення рівня здоров'я, покращення якості життя українського народу, адже в людському суспільстві стан здоров'я нації у всі часи розглядався як показник рівня соціально-економічного стану суспільства.

Досліджуючи питання розв'язання завдань формування валеологічної вихованості здобувачів освіти, О. Філіпп'єва наголошує, що успішне їх розв'язання залежить від готовності педагога до освітньої діяльності валеологічного змісту, рівня його знань, умінь та навичок. Саме тому питання готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів є предметом уваги вчених, аналізується і вивчається дослідниками з погляду його сутності та забезпечення в системі професійно-педагогічної освіти [9, с. 10].

До проблем формування навичок здорового способу життя молоді та ролі в цьому процесі вчителя-валеолога неодноразово звертається великий український гуманіст В. Сухомлинський, наголошуючи на тому, що в педагогічній діяльності педагог має брати за основу положення, що особистість і організм становлять єдине ціле, а проблеми людини варто вирішувати

з позиції взаємодії психологічних і соматичних аспектів: «Кожен рік лікар кілька разів перевіряв зір, серце і легені дітей. В 1 класі було четверо дітей з ослабленим зором, у 2 – двоє, в 3 – жодного. Життя підтвердило, що слабкий зір – це не хвороба очей, а результат того, ще в організмі дитини немає гармонічної єдності фізичного та духовного розвитку» [8, с. 59].

Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності та гуманізація її цілі є підставою для зміни ціннісних орієнтацій педагога і переходу від реалізації освітніх стандартів загальної освіти до сприяння самоактуалізації особистості та збільшення потенціалу здоров'я учня [2, с. 490].

Підготовка фахівців дошкільної освіти, що здійснюється відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» та освітньо-професійних програм, в яких на основі навчального плану чітко регламентуються обов'язкові та вибіркові фахові дисципліни, вимагає розподілу загального бюджету навчального часу, виділеного на аудиторні заняття на самостійну роботу здобувача. Саме організація самостійної роботи є тим фактором, що впливає на засвоєння майбутніми педагогами професійних знань та практичних умінь та навичок. Поняття самостійної роботи здобувачів є широким поняттям, формування та обґрунтування сутності якого здійснювалося на основі різних підходів.

Питанню визначення та обґрунтування теоретичних основ форм, видів та засобів самостійної роботи присвячено дослідження А. Алексюка, В. Буряка, П. Підкасистого та ін. У роботах Г. Гнітецької, Н. Гречкіної, І. Ковалевського, І. Шимко та ін. визначено шляхів та напрямів моніторингу та діагностування результатів виконання завдань самостійної роботи. Проте, незважаючи на значну кількість теоретичних та практичних досліджень із цієї проблеми, тема планування та організації самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти під час вивчення дисциплін валеологічного циклу поки що не стала предметом спеціального дослідження.

З огляду на зміст цих вимог формуються базові компетентності валеологічного змісту випускників педагогічних закладів вищої освіти: розвивати здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості [7].

У визначенні поняття «формування валеологічної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти» ми виходимо з того, що це – комплекс тих освітніх організаційних і педагогічних заходів, які сприятимуть формуванню у здобувача вищої освіти знань валеологічного змісту, здоров'язбережувальних умінь, навичок організації та проведення освітньої діяльності валеологічного змісту

в закладах дошкільної освіти та здатності проєктувати ефективні механізми охорони, збереження та зміцнення власного здоров'я та здоров'я дошкільників.

У практиці фахової підготовки вихователів дітей дошкільного віку застосовуються такі дисципліни валеологічного циклу: «Теорія та методика фізичного виховання», «Технології валеологічної освіти дошкільників», «Проєктування та методичний супровід оздоровчо-дозвіллевої діяльності в ЗДО», «Організація та керівництво валеологічною освітою дітей», «Технології навчання дисциплін валеологічного змісту з методикою викладання у вищій школі» та ін. Організація освітнього процесу валеологічного змісту передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знань про методологічні основи дисциплін, особливості організації форм навчальних занять із майбутніми вихователями з валеології та методики фізичного виховання дошкільників. Ретельно висвітлюючи завдання та зміст формування компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти у сфері дисциплін оздоровчого та валеологічного циклу, студенти вивчають особливості методів та форм валеологічної освіти, набувають вмій планування занять із дисциплін оздоровчого та валеологічного циклу, проєктування роботи з вихованцями.

Пошук оптимальних варіантів отримання освітніх послуг, забезпечення компетентнісного підходу у здійсненні валеологічної освіти майбутнього педагога, який розуміє значення власного здоров'я, активно вивчає ефективні засоби його формування, володіє особистісними рисами відповідального відношення та має чітке цілепокладання на зміцнення особистого здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців, – важливе завдання формування валеологічної компетентності. І саме оновлення та вдосконалення змісту власної діяльності шляхом постійної самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та самооздоровлення є запорукою успіху.

На основі аналізу літературних джерел можна зробити висновки, що проблема самостійної роботи в навчальній діяльності завжди вважалась актуальною. Багатогранність самої проблеми не забезпечує єдиного підходу до її розв'язання. Наслідком цього є різноманітність визначення поняття «самостійна робота». У доступній нам літературі ми спостерігали нерідко кардинально протилежні погляди на самостійну роботу студентів, залежно від світоглядних переконань, методологічних підходів. Тому по-різному розв'язується проблема самостійної роботи.

Поняття самостійної роботи з формування валеологічної компетентності ми визначаємо як суб'єкту діяльність майбутнього педагога. Вважаємо, що зміст завдань самостійної роботи доцільно групувати відповідно до поставленої мети.

Насамперед здобувач вищої педагогічної освіти вивчає особливості процесу формування власного здоров'я, його збереження та зміцнення в процесі діагностики індивідуальних особливостей організму, психічних та фізичних якостей. Йдеться про загальноприйняте поняття «формування здорового способу життя».

Дослідження сучасних науковців (О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левін, І. Солоненко, О. Яременко) уможливають диференціювання понять фізичного здоров'я, психічного благополуччя, соціального і духовного здоров'я, проте ці складники не розглядаються окремо, а інтегровано впливають одна на одну. Саме тому на основі вивчення дисциплін, змістом яких є характеристика індивідуальних особливостей анатомічної будови тіла, фізіологічних функцій організму в різних умовах його існування, генетичної спадщини, рівні фізичного розвитку органів і систем організму, майбутні вихователі розробляють програми діагностування та вдосконалення власних фізичних якостей, виконують реферативні повідомлення на теми «Основні проблеми валеології», «Індивідуальний кодекс здоров'я», «Проблема становлення валеологічної свідомості» та ін. Результати досліджень обговорюються під час семінарських та практичних занять.

Психічне здоров'я як одна зі складових елементів здорового способу життя майбутнього педагога детально розглядається сучасними валеологами. Так, С. Болтівець зазначає, що психічне здоров'я забезпечує процесуальну цілісність особистості, що адекватна внутрішній природі, взаємодіє із собою та довкіллям. Тому важливими чинниками забезпечення психічного здоров'я є пізнавальні здібності, активність, прагнення до самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення тощо [8, с. 62]. Майбутні педагоги, вивчаючи теоретичні основи психічного здоров'я, до якого належать індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, потреби, інтереси, мотиви, почуття тощо готують тренінгові заняття, складають рекомендації для вихователів та батьків, презентують сучасні дослідження в цій сфері.

Духовний світ особистості педагога, сприйняття ним духовної культури свого народу, прагнення до ідентифікації себе як носія освітніх, наукових, релігійних, морально-етичних цінностей – одна з важливих складових частин особистості здобувача вищої педагогічної освіти. Адже вихователь дітей дошкільного віку – це людина, якій властиві почуття прекрасного, турбота про здоров'я вихованців та прийняття відповідальності за них. Це, як зауважує Н. Малярчук, особливе напруження, пов'язане з потенційним сенсом і цінностями, що вимагають здійснення вищого призначення людини [4, с. 175]. Серед видів самостійної роботи, спрямованої на формування

та удосконалення духовного здоров'я, надаємо пріоритет пошуково-дослідній роботі майбутніх педагогів, спрямованій на вивчення та узагальнення досвіду народної педагогіки, дослідження практиків дошкільної освіти, використання надбань теоретиків та практиків у процесі освітньої роботи валеологічного змісту.

І, нарешті, соціальне здоров'я, що залежить від багатьох факторів – економічних, власне соціальних, формується в процесі всієї освітньої діяльності здобувачів. Для закріплення та систематизації знань у процесі самостійної роботи широко використовуються завдання складання тестових завдань «Потреба у спілкуванні: вимога чи необхідність?», «Як навчитися схвалювати оточуючих?», «Самооцінка конфліктності» тощо.

До другої групи завдань самостійної роботи зараховуємо професійну складову частину валеологічної компетентності. У процесі виконання завдань здійснюється засвоєння знань та умінь організації освітньої роботи валеологічного змісту в умовах закладу дошкільної освіти, навичок організації ігор, занять, навчальних вправ із дітьми; підготовка презентацій, комплексних та інтегрованих форм освітньої роботи з використанням чітких інструкцій зумовить якісне формування валеологічної компетентності майбутнього педагога.

Так, готуючись до практичного заняття на тему «Сучасні технології валеологічної освіти», студенти, розкриваючи характеристики інноваційних педагогічних технологій у сучасній дошкільній освіті, визначають тему, мету та завдання технології валеологічного виховання, над якою працюватимуть упродовж вивчення цієї дисципліни, складають алгоритм побудови проекту.

Для детального вивчення науково-педагогічної літератури ефективним видом самостійної роботи є складання анотацій до посібників дисциплін оздоровчого та валеологічного циклу, складання рекомендацій до їх практичного застосування у процесі викладання дисциплін валеологічного циклу та практичної роботи вихователів дітей дошкільного віку.

Значна частина самостійної роботи присвячена формам та методам організації освітнього процесу закладу вищої освіти, що забезпечують вивчення дисциплін оздоровчого та валеологічного циклу. Обґрунтовуючи цінність та розкриваючи специфіку тренінгів як форми групової роботи, що забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників педагогічної взаємодії у процесі вивчення дисциплін оздоровчо-валеологічного циклу, майбутні вихователі не тільки набувають практичних умінь та навичок організації такої роботи, але й аналізують її позитивні та негативні сторони, адаптуючи зміст діяльності до відповідних умов (робота в студентській аудиторії та в умовах закладу дошкільної освіти).

Вирішення педагогічних ситуацій, змістом яких є аналіз лекційних та практичних занять із дисциплін оздоровчо-валеологічного циклу, спонукає майбутніх педагогів до формулювання мети занять, підбору методів відповідно до мети та типу заняття, завдань для самостійної роботи студентів, складання тестових завдань тощо. При цьому часто практикуються самостійне складання здобувачами конспектів занять, підбір засобів наочності, технічних засобів навчання, презентація фрагментів занять, проєктування способів їх застосування у процесі викладання, розробка алгоритмів проведення аудиторних та позааудиторних занять.

Проєктування освітньої роботи валеологічного змісту сприяє розвитку творчості, прагненню до оновлення та вдосконалення освітнього процесу. Найбільш цікавими студенти вважають проєкти на теми: «За здоров'ям – у дитячий садок», «Траволікування: що добре, а що – погано?», «Зоотерапія та її вплив на лікування дітей», «Казкотерапія та ігротерапія у фізичному вихованні дошкільників». Узагальненню цієї роботи сприятиме розробка анкет та проведення анкетування зі студентами стосовно їхньої обізнаності з технологіями фізичного виховання та валеологічної освіти, їх значення та необхідності використання в роботі з дітьми дошкільного віку, проведення ділової гри на тему «Педагогічна рада з питань роботи ЗДО з сім'єю у сфері збереження та охорони здоров'я дитини».

Отже, готовність здобувачів вищої педагогічної освіти до здійснення валеологічної діяльності упродовж життя можна вважати однією з якостей майбутнього фахівця, яка виявляється в необхідності ціннісного ставлення до власного здоров'я, а також удосконаленні набутих умінь та навичок цілеспрямованого здійснення освітнього процесу валеологічного змісту у професійній роботі. Самостійну роботу студентів із формування валеологічної компетентності варто розглядати як цілісну багаторівневу, багатофункціональну систему взаємопов'язаних дій, які сприяють підвищенню науково-теоретичного й загальнокультурного рівня та формують у студентів практичну готовність до самовдосконалення, самовиховання, самооздоровлення та набуття професійних умінь здійснення валеологічної освіти [6, с. 240].

Узагальнюючи вищевказане, можемо дійти висновку, що формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти має відбу-

ватися у взаємопов'язаному комплексі організації здоров'яформуючого середовища, ефективної роботи та використання різних видів самостійної роботи, що сприятиме проєктуванню та розробці методичних рекомендацій для студентів та вихователів із питань організації валеологічної освіти, на що і буде спрямоване подальше дослідження.

Список використаної літератури:

1. Болтівець С. Якість психічного здоров'я: педагогічні критерії, прогнозування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 5. С. 62–67.
2. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти. *Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи* / за заг. ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкрєбтія, Е. Боляха, А. Матвєєва. Дрогобич, 2005. С. 489–493.
3. Конституція України. Р-л II, с. 49. URL: <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-ii>
4. Костюченко Т.М. Сутність та структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Луганського Національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2015. № 2 (291). С. 174–181.
5. Московченко О.Н. Системний підхід до оцінки здорового способу життя. *Валеологія*. 1999. № 2. С. 14–18.
6. Пинзенік О. Формування валеологічної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі самостійної роботи. *Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 26–27 травня 2021 року / за наук. ред. д. пед. наук С. З. Романюк. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. 2021, С. 239–245.
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%2standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. шк. 1988. 272 с.
9. Філіпп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 23 с.

Pinzenik O., Kukhta M. The formation of valeological competence of the future preschool education specialists in the process of independent work

The article has considered the problem of formation of knowledge about healthy lifestyle and the formation of professional skills of health education in the conditions of preschool educational establishment. The key concept is the organization of independent work by students of higher education in the process of studying the disciplines of the valeological cycle. The purpose of the article is to substantiate the content, tasks,

methods and means of formation of the valeological competence of future educators of preschool educational establishments in the process of their independent work. Their successful solution depends on the teacher's readiness for educational activities of valeological content, the level of his/her knowledge, skills and abilities. The basic competencies of valeological content of graduates of pedagogical institutions of higher education are: the ability to form in children of early and preschool age skills of healthy lifestyle as the basis of personal health culture and the ability to form and strengthen their own health. The formation of valeological competence of the future specialist of preschool education is a complex of those educational organizational and pedagogical actions which will promote at the applicant of higher education the formation of knowledge of valeological maintenance, health-preserving skills, skills of the organization and carrying out of educational activity of valeological maintenance in preschool educational establishments and the ability to project effective mechanism of saving and strengthening of own health and health of preschoolers. The content of the tasks of independent work has been grouped according to the goal. The future teacher studies the peculiarities of the process of forming one's own health, its preservation and strengthening in the process of diagnostics of individual features of the organism, mental and physical qualities. The second group of tasks includes those that form the professional component of valeological competence: acquisition of knowledge and skills of organizing educational work of valeological content in preschool educational establishments, skills of organizing games, classes, training exercises with children, preparing presentations, complex and integrated forms of educational work.

Key words: *valeological competence, independent work, educator of preschool children.*

УДК 378.147-796.818

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.12>

Д. Ю. Стеценко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

Є. В. Кравчук

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

А. О. Посипайко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

Д. В. Кулаков

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

Н. В. Борисенко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ САМБІСТІВ-ВЕТЕРАНІВ ДО ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сьогодишніх складних умовах змагальної діяльності (навчально-тренувального процесу, зорової підготовки) не можна забезпечити успішну та результативну змагальну діяльність в опануванні самбістами-ветеранами нових техніко-тактичних комбінацій без достатнього рівня сформованості психологічної та функціональної підготовленості (з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей індивіда відповідно до статі, вікової групи та вагової категорії). Ураховуючи вищевикладене, прослідковується актуальність пошуку та розроблення сучасних програм, форм, методів, наукового інструментарію, а також педагогічних технологій (моделей) і відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності на різних етапах багаторічної підготовки.

Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності спортсменів-ветеранів чоловічої статі, які спеціалізуються в боротьбі самбо, до участі у змаганнях різних рангів. Під час дослідно-аналітичної роботи використані такі методи дослідження: аксіоматичні, ідеалізаційні, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізаційні тощо.

У результаті дослідження членами науково-дослідної групи визначені критерії, показники та рівні сформованості готовності спортсменів-ветеранів чоловічої статі, які спеціалізуються в боротьбі самбо, до участі у змаганнях різних рангів. Відповідно до результатів теоретичного дослідження нами визначені критерії та властиві їм показники: мотиваційний, змістовий та аналітико-оцінний. Ураховуючи той факт, що визначення рівнів має передбачати використання чинної нормативно-правової бази (чинних «Правил змагань із боротьби самбо»), методом експертного оцінювання нами визначені такі інтегральні показники сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності: «високий» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 4 бали); «добрий» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 2 бали), «задовільний» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 1 бал). Перспективи подальших досліджень в обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічної моделі формування готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності в системі багаторічної підготовки.

Ключові слова: багаторічна підготовка, боротьба самбо, готовність, критерії, рівні, річний цикл, спортсмени-ветерани

Постановка проблеми. Наразі формування готовності однокласників ветеранів, які спеціалізуються в боротьбі самбо, до участі у змаганнях різних рангів зі сформованими руховими навичками (які відповідають віковій групі та ваговій категорії) є недовершеною і не завжди передбачає викори-

стання в системі багаторічної підготовки актуальних педагогічних моделей (технологій), методик тощо. Крім цього, у складних умовах змагальної діяльності (навчально-тренувального процесу, зорової підготовки) не можна забезпечити успішну (результативну) змагальну діяльність

в опануванні самбістами-ветеранами нових техніко-тактичних комбінацій без достатнього рівня сформованості психологічної та функціональної підготовленості (з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей індивіда відповідно до статі, вікової групи та вагової категорії).

Відповідно до вищезазначеного нині актуальним є пошук та розроблення сучасних програм, форм, методів, наукового інструментарію, а також педагогічних технологій (моделей) і відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності на різних етапах багаторічної підготовки.

Дослідження здійснено відповідно до планів науково-дослідних робіт кафедри фізичного виховання і спорту Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова (2020–2021 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі наукової розвідки дозволив визначити низку вчених (О. Хацаюка [1, 3], В. Шемчука, П. Рибалку, О. Мілаєва, А. Леоненка, С. Чередніченка [2], К. Ананченка, В. Платонова [4], К. Ананченка, О. Хуртенко, С. Дмитренко, Н. Бойченко [5]) та тренерів-дослідників (В. Виноградова, О. Журавля, О. Заїку, С. Кіприча, А. Пирого, М. Хасанова), які у своїх працях висвітлили актуальні питання побудови системи багаторічної підготовки одноборців (представників інших видів спорту).

У результаті подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці Г. Туманяна [6], К. Ананченка, О. Хацаюка [7], О. Гончарова [8], Б. Кіндзера, А. Красілова, О. Хоменка, А. Титовича, Є. Євтушенка [9], К. Ананченка, В. Перебийніса, С. Пакуліна, Г. Маханькова [10] та інших учених і практиків (А. Алексєєва, Г. Арзютова, О. Моргунова, В. Саєнка, С. Чередніченка, О. Яреценка), у яких окреслено основні напрями формування техніко-тактичної, психологічної та спеціальної фізичної підготовленості (професійних компетентностей) одноборців-ветеранів.

Ураховуючи результати аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-джерел), встановлено, що питанням визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичний складник обраного напрямку наукової розвідки.

Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності спортсменів-ветеранів чоловічої статі, які спеціалізу-

ються в боротьбі самбо, до участі у змаганнях різних рангів.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити такі завдання:

- здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у напрямі побудови системи багаторічної підготовки одноборців (представників інших видів спорту);

- провести моніторинг Інтернет-джерел та спеціальної науково-методичної літератури у напрямі формування техніко-тактичної, психологічної та спеціальної фізичної підготовленості (професійних компетентностей) одноборців-ветеранів;

- здійснити аналіз науково-методичної літератури (моніторинг Інтернет-джерел), які розкривають особливості визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності одноборців-ветеранів (чоловічої статі) до змагальної діяльності.

У процесі дослідно-аналітичної роботи використано такі методи теоретичного дослідження: аксіоматичні, ідеалізаційні, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізаційні. Крім цього, використано власний досвід виступу на змаганнях з одноборств серед майстрів (одноборців-ветеранів), а також досвід організації системи багаторічної підготовки одноборців різних рівнів та вікових груп (вагових категорій) до змагань вищих рангів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне дослідження організовано у два етапи (січень – травень 2020 р.). Упродовж першого етапу дослідження (січень – лютий 2020 р.) створено науково-дослідну групу в складі Д. Стеценка, Є. Кравчука, А. Посипайка, Д. Кулакова, Н. Борисенко (провідні учені, тренери-дослідники та спортсмени-ветерани), а також здійснено аналіз науково-методичної і спеціальної літератури (моніторинг Інтернет-джерел). Відповідно до отриманих результатів членами науково-дослідної групи (далі – НДГ) відпрацьовано план подальшого дослідження, а також здійснено підбір відповідних фахівців (учених) для наукового консультування (канд. наук із фіз. виховання і спорту, доц. Б. Кіндзер; заслужений тренер України О. Хацаюк).

У динаміці другого етапу дослідження (березень – травень 2020 р.) членами НДГ здійснено моніторинг Інтернет-ресурсів та аналіз науково-методичної літератури у напрямі особливості визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності одноборців-ветеранів до змагальної діяльності. Варто зауважити, що до уваги також бралися науково-методичні праці із суміжних наук.

Система міжнародних стандартів «ISO» [7] визначає «критерій» як «міру відображення цілісності властивості об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеал, що відображає вищий, довершений рівень досліджуваного явища. Показник же

є мірилом критерію, що робить його доступним для спостереження, фіксування та обліку» [16]. Педагогічна наука під змістовою характеристикою визначення поняття «критерій» розуміє об'єктивну ознаку, відповідно до якої здійснюється порівняльний аналіз (оцінка чи оцінювання) процесу або явища, що підлягає дослідженню, а також ступеня його розвитку в досліджуваних індивідів різних категорій (вікових груп тощо), сукупність таких якостей явища, які відображають його сутнісні характеристики, тому підлягають відповідній (об'єктивній) оцінці.

У процесі наукового пошуку (дослідно-аналітичної роботи) нашу увагу привернули роботи С. Гуменюка [11], О. Хацаюка, О. Ярещенка [12], С. Хоменка [13], І. Кузнецової [14], В. Кисельова [15] та інших фахівців (В. Вороного, С. Пакуліна, О. Приймакова, В. Сазонова, Ю. Тупєєва). Відповідно до науково-теоретичних підходів і провідних концепцій зазначених вище учених і практиків у напрямі визначення сутності критерію вважаємо, що його характеристика залежить від об'єкта дослідження, а аналіз доцільно розглядати як прикладний науково-методичний інструментарій управління якістю навчально-тренувального процесу, який забезпечує формування професійних компетентностей (техніко-тактичної майстерності, психологічної стійкості, функціональної готовності тощо) одноборців-ветеранів, які спеціалізуються в боротьбі самбо, будучи базою для об'єктивного оцінювання здобутої спортивної кваліфікації, що забезпечує успішну та результативну змагальну діяльність.

Підсумовуючи вищезазначене, доцільним є висновок, що критерій сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності – це еталон для визначення та оцінювання дійсного його стану, який є сукупністю ознак для висновку про ступінь відповідності фактичного рівня сформованості вищезазначеної готовності встановленим вимогам (відповідно до правил змагань, регламенту змагань та інших нормативно-правових документів, які визначають систему багаторічної підготовки самбістів-ветеранів).

Слід також зауважити, що відповідно до результатів аналізу спеціальної науково-методичної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) в обраному напрямі наукової розвідки та особливостей домінуючих компонентів техніко-тактичної майстерності (професійних компетентностей) самбістів-ветеранів можливим є виокремлення рівнозначних для одноборців-ветеранів критеріїв оцінювання (мотиваційного, змістового та аналітико-оцінного), що збігається з науковими поглядами таких провідних учених і практиків: А. Дяченко, В. Климовича, А. Красілова, Р. Любчича, А. Одерова, В. Старости, О. Хацаюка, О. Хоменка, А. Чуха та ін. Крім цього, важливим є той факт, що кожен критерій потре-

бує відповідного оцінювання за низкою показників (Г. Горпинич, М. Линець, О. Осадчий, Д. П'ятничук, П. Тичина, Т. Шепеленко).

Таким чином, зважаючи на вищевикладене, доцільно сформулювати висновок, що зміст критерію за своїм об'ємом є ширшим, ніж зміст показника, а показник є складником критерію, тому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається відповідними кількісними показниками. Показники ж відіграють провідну роль під час діагностування, тому показник є свідченням, доказом, ознакою та ефективним інструментом оцінки досягнень різних процесів та явищ, які підлягають теоретичним та емпіричним дослідженням.

Відповідно до плану та визначеного алгоритму теоретичного дослідження, а також відповідно до результатів аналізу спеціальної науково-методичної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) [2; 4; 7; 9; 10], які визначають вимоги до спортсменів-ветеранів, що спеціалізуються в одноборствах (на прикладі самбістів-ветеранів), у напрямі їх готовності до змагальної діяльності, ми визначили основні показники вищезазначених критеріїв. Із цією метою членами НДГ розроблено спеціальну прикладну таблицю (див. табл. 1), яка розкриває змістову частину критеріїв та показників в обраному напрямі наукової розвідки.

Використання в системі багаторічної підготовки спортсменів-ветеранів, які спеціалізуються в боротьбі самбо (інших одноборствах), зазначених у табл. 1 критеріїв, а також відповідних форм, методик та технологій сприятиме стійкому формуванню професійних компетентностей (техніко-тактичної майстерності, психологічної стійкості, функціональної підготовленості тощо), необхідних для успішної та результативної змагальної діяльності.

Надалі для досягнення головної мети дослідження членами НДГ планується використання форм всебічної підготовки самбістів-ветеранів: навчально-тренувальних занять, навчально-тренувальних зборів, ранкової фізичної зарядки, індивідуального фізичного (техніко-тактичного) тренування тощо. Крім цього, у динаміці майбутнього емпіричного дослідження нами планується використання сучасних та ефективних методик діагностики рівня та ступеня техніко-тактичної, психологічної та функціональної підготовленості [2; 3; 6; 9; 17], а також спеціалізованих програм (розрахованих на річний цикл підготовки). Крім цього, для досягнення достатнього (високого) рівня готовності самбістів-ветеранів (одноборців-ветеранів) до змагальної діяльності членами НДГ планується використання ефективних методів тренування: повторного, рівномірного, змінного, колового, сенсорного, змагального тощо. Зважаючи на вищевикладене, доцільно підсумувати, що для будь-якого критерію характерною є наявність показників, які відображають най-

Таблиця 1

Критерії й показники сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності

Критерії	Показники
мотиваційний	вияв інтересу до обраного одноборства (боротьби самбо), змагальної діяльності (участі у змаганнях різних рангів) та бажання її реалізувати в повсякденному житті (системі багаторічної підготовки); ціннісна орієнтація на майбутню змагальну діяльність, мотивація до техніко-тактичного, психологічного, фізичного самовдосконалення; формування рухових навичок та функціональної підготовленості, необхідних для успішної та результативної змагальної діяльності.
змістовий	самосвідомість (професійна свідомість), теоретичні знання, успішний досвід попередньої змагальної діяльності, спеціальні знання; формування спеціальних умінь та практичних навичок (діагностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних тощо), навичок та практичних умінь реалізації здобутих знань у процесі змагальної діяльності (участі в змаганнях вищих рангів); індивідуально-типологічні особливості індивіда та формування мотиву, який виникає з потреби особистості і завершується її спонуканням до якісної, ефективної та надійної змагальної діяльності (на різних етапах багаторічної підготовки).
аналітико-оцінний	здатність до самоаналізу, вміння здійснювати самооцінювання та саморегуляцію під час навчально-тренувального процесу (зборової підготовки) та безпосередньої участі в змаганнях різних рангів, саморозвиток та самовдосконалення у різних умовах навчально-тренувального процесу та під час участі у змаганнях; здатність до прийняття виважених (правильних, надійних та безпечних) рішень в екстремальних змагальних умовах (різних умовах навчально-тренувального процесу, зборової підготовки), готовність до конструктивного діалогу з тренерами, психологами та товаришами по команді, готовність до самопожертвування, вміння контролювати власний психофізичний стан та стан товаришів по команді, стабільність психіки, стабільність спортивних показників; здатність здійснювати змагальну діяльність у різних клімато-географічних умовах тощо.

більш важливі (інформативні) властивості об'єкта, що забезпечують його існування.

Нами було здійснено якісну характеристику всебічної підготовленості (наявного рівня сформованості професійних компетентностей) самбістів-ветеранів до змагальної діяльності у наявній системі багаторічної підготовки. Відповідно до отриманих результатів членами НДГ установлено, що розроблення спеціалізованої програми техніко-тактичної, психологічної та функціональної підготовленості досліджуваних ветеранів-одноборців, які спеціалізуються в боротьбі самбо, сприятиме підвищенню рівня змагальної діяльності.

Важливим є й той факт, що впровадження у систему багаторічної підготовки самбістів-ветеранів (спортсменів-ветеранів інших одноборств) вищезазначених рівнів регламентовано відповідними нормативно-правовими документами [18; 19].

Наступний блок дослідження спрямовувався на визначення ефективних підходів. Ураховуючи результати аналізу спеціальної науково-методичної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) [2; 7; 9; 14], встановлено, що найбільш ефективними підходами для досягнення головної мети дослідження в обраному напрямі наукової розвідки та з метою побудови майбутньої педагогічної моделі «формування готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності» є діяльнісний, особистісно зорієнтований, комплексний, системний та структурний.

Відповідно до результатів теоретичного дослідження членами НДГ установлено, що нині в системі олімпійського та професійного спорту (системі фізичного виховання різних груп населення, дидактиці вищої школи) відпрацьовані специфічні

та науково-обґрунтовані дидактичні принципи, які відображають закономірності навчально-тренувального процесу спортсменів-одноборців різних вікових груп та вагових категорій, як-от забезпечення єдності наукової, методичної, спортивної, освітньої діяльності, професійної спрямованості та мобільності.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження членами НДГ визначені критерії, показники та рівні сформованості готовності спортсменів-ветеранів чоловічої статі, які спеціалізуються в боротьбі самбо, до участі у змаганнях різних рангів.

Крім цього, нами визначені критерії та властиві їм показники:

– мотиваційний (вияв інтересу до обраного одноборства, змагальної діяльності та бажання її реалізувати в повсякденному житті (системі багаторічної підготовки тощо));

– змістовий (самосвідомість, теоретичні знання, успішний досвід попередньої змагальної діяльності, спеціальні знання, формування спеціальних умінь та практичних навичок (діагностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних тощо), навичок та практичних умінь реалізації здобутих знань у процесі змагальної діяльності, індивідуально-типологічні якості особистості та формування мотиву, який виникає з потреби індивіда і закінчується його спонуканням до якісної, ефективної та надійної змагальної діяльності тощо);

– аналітико-оцінний (здатність до самоаналізу, вміння здійснювати самооцінювання та саморегуляцію під час навчально-тренувального процесу та безпосередньої участі у змаганнях різних рангів, саморозвиток та самовдосконалення у різних умовах навчально-тренувального процесу та під

час участі у змаганнях; здатність до прийняття виважених рішень в екстремальних змагальних умовах, здатність здійснювати змагальну діяльність у різних клімато-географічних умовах тощо).

Ураховуючи той факт, що визначення рівнів має передбачати використання чинної нормативно-правової бази (чинних «Правил змагань із боротьби самбо» [20]), методом експертного оцінювання нами визначені такі інтегральні показники сформованості готовності самбістів-ветеранів до змагальної діяльності: «високий» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 4 бали); «добрий» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 2 бали), «задовільний» (виражається оцінкою технічних дій самбістів-ветеранів у 1 бал) [20, ст. 30].

Членами науково-дослідної групи рекомендується впровадити отримані результати у систему багаторічної підготовки одноборців-ветеранів (чоловічої статті). Перспективи подальших досліджень в обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічної моделі формування готовності ветеранів-одноборців (на прикладі самбістів-ветеранів) до змагальної діяльності в системі багаторічної підготовки.

Список використаної літератури:

1. Хацаюк О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання: звіт НДР м. Харків : НАНГУ, 2008. 135 с.
2. Шемчук В.А., Рибалко П.Ф., Мілаєв О.І., Леоненко А.В., Чередніченко С.В. Формування енергозберігаючої компетентності у спортсменів-одноборців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72 (Т. 1). С. 159–165.
3. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Новий методичний підхід для оцінки відеоматеріалу, що використовується при підготовці дзюдоїстів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2016. № 4 (54). С. 11–16.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и практические приложения: учебн. пособ. Киев : Олимпийская литература, 2004. С. 441–454.
5. Хацаюк О.В., Ананченко К.В., Хуртенко О.В., Дмитренко С.М., Бойченко Н.В. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації. *Єдиноборства*. 2020. № 3(17). С. 92–105.
6. Туманян Г.С. Спортивная борьба: теория, методика, организация тренировок: учебн. пособ. Москва : Советский спорт, 1998. 348 с.
7. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Особливості тренувального процесу та техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів-ветеранів. *Єдиноборства*. 2018. № 14. С. 4–18.
8. Гончаров О.Г. Комплексна фізична реабілітація при остеохондрозі попереково-крижового відділу хребта у борців-ветеранів спорту на тренувальному руховому режимі : дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Київ, 2019. 252 с.
9. Кіндзер Б.М., Красілов А.Д., Хоменко О.С., Титович А.О., Євтушенко Є.Г. Формування енергокомпетентності у ветеранів повноконтактних єдиноборств. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73 (Т. 1). С. 63–68.
10. Ананченко К.В., Перебийніс В.Б., Пакулін С.Л., Маханьков Г.І. Педагогічні аспекти удосконалення та індивідуалізація техніко-тактичної підготовки дзюдоїстів-ветеранів. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт, серія № 15)*. 2018. Вип. 8 (102). С. 6–14.
11. Гуменюк С.В. Критерії, показники та рівні сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий вісник УНУ (серія «Педагогіка, соціальна робота»)*. 2014. Вип. 34. С. 67–71.
12. Хацаюк О.В., Ярещенко О.А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної поліції України до виконання завдань за призначенням. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави*. 2020. Вип. 3. С. 304–306.
13. Хоменко С. Критерії і рівні професійної компетентності вчителя фізичної культури. *Проблеми підготовки сучасного*. 2011. № 4 (ч. 1). С. 191–196.
14. Кузнецова І.Ю. Формування готовності майбутніх тренерів зі східних єдиноборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2020. 23 с.
15. Кисельов В.О. Критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масових заходів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 76 (Т. 2). С. 38–41.
16. International Organization for Standardization ISO Central Secretariat (ISO). Vernier, Geneva, Switzerland. URL: <https://www.iso.org/home.html> (дата звернення: 23.06.2020).
17. Бизин В.П., Миргород Д.А., Хацаюк А.В. Технические средства обучения: учебн. пособ. Берлин(Германия): LambertAcademicPublishing, 1998. С. 36–42.
18. Михайленко А.В., Наухатко О.К., Виноградов В.В., Кучеренко А.С. Навчальна програма для студентів НТУ «ХПІ», учнів фахових коледжів, ліцеїв, технікумів та спеціалізова-

- них класів, які входять до комплексу НТУ «ХПІ», а також для груп з самбо СК «Політехнік» (інших закладів вищої освіти): навч. програм. Харків : НТУ «ХПІ», 2009. 120 с.
19. Про затвердження Положення про школу вищої спортивної майстерності (Наказ ММСУ від 17.07.2015 № 2581). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0936-15#Text> (дата звернення: 21.06.2020).
20. Международные правила самбо (спортивное самбо): правила. Москва : Исполнительный комитет ФИАС, 2020. 48 с.

Stetsenko D., Kravchuk E., Posypaiko A., Kulakov D., Borysenko N. Criteria and levels of formation of readiness of veteran sambo wrestlers for competitive activity

Today, in difficult conditions of Competitive activity (training process, training) mastering Veteran Sambo wrestlers new Technical and Tactical combinations without a sufficient level of psychological and functional training (taking into account the individual-typological characteristics of the individual according to gender, age group and weight categories) – it is impossible to ensure their successful and effective Competitive activities. Given the above, the relevance of the search and development of modern Programs, Forms, Methods, Scientific tools, as well as Pedagogical Technologies (models) and relevant Criteria, indicators and Levels of Readiness of Veteran Sambo wrestlers at various stages of their long-term training.

The main purpose of the study is to determine the Criteria, indicators and Levels of Readiness of male Veteran athletes who specialize in Sambo wrestling to participate in competitions of various ranks. During the Research and analytical work, the following Research methods were used: axiomatic, idealizations, historical and logical, convergence from the concrete, formalization, etc.

As a Result of the Research, the members of the Research group determined the Criteria, indicators and Levels of Readiness of male Veteran athletes who specialize in Sambo wrestling to participate in competitions of various ranks. According to the results of the theoretical study, we have defined the Criteria and their inherent indicators: motivational, semantic and analytical – evaluation. Given the fact that the definition of Levels should involve the use of the current legal framework (the current “Rules of Sambo competitions”), the method of expert evaluation, we have identified the following integrated indicators of the Readiness of Veteran Sambo wrestlers to compete: “High” – which is expressed by the assessment of Technical actions of Veteran Sambo wrestlers in 4 points; “Good” – which is expressed by the assessment of Technical actions of Veteran Sambo wrestlers in 2 points; “Satisfactory” – which is expressed by the assessment of Technical actions of Veteran Sambo wrestlers in 1 point. Prospects for further Research in the chosen direction of scientific Research involve the development of a Pedagogical model of forming the Readiness of Veteran Sambo wrestlers to compete in the System of their long-term training.

Key words: long-term training, Sambo wrestling, Readiness, Criteria, Levels, annual cycle, Veteran athletes.

УДК 373.014.552(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.13>

В. В. Хоменко

orcid.org/0000-0017-1499-011

науковий співробітник

Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ОТГ

Досліджуються питання організації діяльності органів управління освітою в місцевих територіальних органах. Установлюється, що для створення ефективною системи управління освітою та оптимізації витрат на неї необхідно сформувати ефективний орган управління освітою. ОТГ, що утворюється в результаті процесу децентралізації влади, формує свої органи управління, як-от управління освіти (управління освіти, молоді та спорту тощо), наділяє їх відповідними повноваженнями. Описується функціонування системи освіти ОТГ, що регламентується чинним законодавством України та відповідними нормативними актами центральних, регіональних і місцевих органів влади.

Важливою умовою досягнення мети – створення сучасної української школи – є якісний освітній менеджмент. Компетентне управління освітніми системами на всіх рівнях функціонування галузі, створення ефективних моделей управління закладами освіти, підготовка керівників-лідерів, здатних вносити зміни, є пріоритетними завданнями реформ в освіті. У контексті місії Нової української школи важливим фактором управління галуззю і закладами освіти є дієва співпраця школи, влади і громади, що забезпечить процес формування та розвитку демократичного суспільства в Україні, сприятиме вихованню випускників з активною громадянською позицією, небайдужих до долі своєї сім'ї, громади, держави.

Виокремлюються повноваження органів управління освітою (далі – ОУО) в ОТГ. Характеризуються повноваження освітніх управлінь, котрі не передбачають втручання у внутрішню діяльність закладів освіти. Розкриваються функції ОУО з управління майном. Установлюється, що ОУО діє як сервісна служба, тому не здійснює контроль і не займається методичною роботою. Визначається, що відділи освіти можуть виконувати функції збирання та аналізу статистичної інформації, прогнозування, планування підготовки проєктів рішень сесій та виконкомів, контроль над виконанням відповідних рішень місцевих рад.

Визначається процес утворення ОУО, який можна поділити на такі етапи, як унесення змін до структури виконавчих органів; розробка та затвердження Положення про ОУО; розробка та затвердження посадових інструкцій до посад в ОУО; призначення керівника ОУО; укомплектування штату ОУО.

Установлюється створення органу управління освітою як відокремленого виконавчого органу місцевої ради, що є одним із найбільш сприятливих варіантів, який дозволить вирішувати питання управління освітою ефективніше. Визначено значну кількість проблемних аспектів у творенні ОУО в ОТГ, які потрібно розв'язувати, аналізувати та які потребують подальших наукових досліджень.

Ключові слова: управління освітою, організація, децентралізація, освіта, об'єднана територіальна громада, органи місцевого самоврядування, реформування.

Постановка завдання. Важливою умовою досягнення мети – створення сучасної української школи – є якісний освітній менеджмент. Компетентне управління освітніми системами на всіх рівнях функціонування галузі, створення ефективних моделей управління закладами освіти, підготовка керівників-лідерів, здатних проводити зміни, є пріоритетними завданнями реформ в освіті. У контексті місії Нової української школи важливим фактором управління галуззю і закладами освіти є дієва співпраця школи, влади і громади, що забезпечить процес формування та розвитку демократичного суспільства в Україні, сприятиме вихованню випускників з активною громадянською позицією, небайдужих до долі своєї сім'ї, громади, держави. В умовах децентраліза-

ції влади і створення ОТГ актуальним є розроблення і впровадження моделі управління системою освіти місцевої громади, яка б забезпечила її якісне функціонування та самодостатній розвиток.

Мета статті – дослідити основні питання організації діяльності органів управління освітою в ОТГ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки питанням організації діяльності органів управління освітою в ОТГ присвячені роботи В. Лугового, Н. Протасової, В. Воловника, Л. Федченка, А. Сеїтосманова, О. Фасолі, В. Мархлевські.

Зважаючи на те, що процес утворення органів управління освітою в ОТГ триває, тема є актуальною і потребує детального вивчення.

Виклад основного матеріалу. Питання освіти є одним із ключових для більшості громад. Відповідно до даних Державного вебпорталу для громадян за 10 місяців 2020 року в структурі фінансування місцевих бюджетів видатки на галузь «Освіта» у середньому становлять 40–45%, а в деяких територіальних громадах досягають 50–70%. Саму тому для створення ефективної системи управління освітою та оптимізації витрат на неї необхідно сформувати ефективний орган управління освітою (далі – ОУО) [1, с. 6].

Доцільним є аналіз процесу створення ОУО в ОТГ. Отже, ОТГ, що утворюється в результаті процесу децентралізації влади, формує свої органи управління, як-от управління освіти (управління освіти, молоді та спорту тощо), та наділяє їх відповідними повноваженнями. Функціонування системи освіти ОТГ регламентується чинним законодавством України та відповідними нормативними актами центральних, регіональних і місцевих органів влади, зокрема ради ОТГ.

Визначено, що система освіти ОТГ включає: управління освіти (управління освіти, молоді та спорту тощо), дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади (центр творчості, ДЮСШ тощо), що можуть об'єднуватися в НВК, НВО, інші навчальні заклади, що можуть утворюватися рішенням сесії ОТГ відповідно до чинного законодавства [7].

Доречно звернути увагу на аналіз повноважень місцевих органів управління освітою в громаді (відповідно до Закону України «Про освіту» [3] та Закону України «Про місцеве самоврядування» [4]): відповідають за реалізацію державної політики у сфері освіти та забезпечення якості і доступності освіти на відповідній території; планують та забезпечують розвиток мережі закладів освіти; мають право засновувати заклади освіти, а також реорганізовувати та ліквідувати їх; забезпечують рівні умови для розвитку закладів освіти всіх форм власності; закріплюють закладами початкової та базової середньої освіти територію обслуговування (районні, міські ради та ради об'єднаних територіальних громад); забезпечують та фінансують підвезення учнів і педагогічних працівників до шкіл та садочків.

Проаналізовано, що місцева рада (як засновник закладу освіти) має повноваження (відповідно до ЗУ «Про освіту»): затверджує установчі документи закладу освіти, їх нову редакцію та зміни до них; укладає та розриває трудовий договір (контракт) із керівником закладу освіти у порядку, встановленому законодавством та установчими документами закладу освіти; затверджує кошторис та приймає фінансовий звіт закладу освіти у випадках та порядку, визначених законодавством; здійснює контроль за фінансово-господарською діяльністю,

дотриманням установчих документів закладу освіти, а також за недопущенням привілеїв чи обмежень за різними ознаками; забезпечує створення у закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; реалізує інші права, передбачені законодавством та установчими документами закладу освіти.

Важливо зауважити, що ОУО наразі позбавлені таких повноважень, як безпосереднє керівництво закладами освіти, що є комунальною власністю; контроль над виконанням вимог щодо навчання дітей у закладах освіти; координація дій педагогічних і виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей; контроль за дотриманням вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти; участь у розробленні та реалізації варіативного складника змісту загальної середньої освіти; добір, призначення на посаду та звільнення з посади педагогічних працівників державних і комунальних дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів освіти (залишилося лише стосовно керівників закладів освіти); контроль над додержанням вимог законів та інших нормативно-правових актів у сфері дошкільної освіти, обов'язкове виконання Базового компонента дошкільної освіти всіма закладами дошкільної освіти (передано до повноважень центральних органів виконавчої влади із забезпечення якості освіти) [1, с. 10].

Отже, ураховуючи вищезазначене, повноваження не передбачають втручання ОУО у внутрішню діяльність закладів освіти. На ОУО покладені функції з управління майном. Він діє як сервісна служба, а не здійснює контроль. Також відділи освіти можуть виконувати функції збирання та аналізу статистичної інформації, прогнозування, планування підготовки проєктів рішень сесій та виконкомів, контролю над виконанням відповідних рішень місцевих рад [1, с. 11].

Зазначимо, що в багатьох ОТГ нині відбувається реформування та створення ОУО. Процес утворення ОУО можна умовно поділити на такі етапи:

- 1) внесення змін до структури виконавчих органів;
- 2) розробка та затвердження Положення про ОУО;
- 3) розробка та затвердження посадових інструкцій до посад в ОУО;
- 4) призначення керівника ОУО;
- 5) укомплектування штату ОУО.

Доречно проаналізувати кожен з етапів утворення ОУО. Перший етап – внесення змін до структури виконавчих органів ради ОТГ. Після обрання моделі, у якій рада ОТГ має намір утворити ОУО, необхідно внести зміни до структури виконавчих органів ради ОТГ [1, с. 17].

Відповідно до п. 5 ч. 1 ст. 26 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» вирішення питань структури апарату ради та її виконавчих органів, визначення чисельності працівників віднесено до виключної компетенції сільської, селищної, міської ради, тобто це має бути оформлено рішенням сесії ради ОТГ. Пропозицію щодо цих питань подає голова ОТГ (згідно з п. 6 ч. 4 ст. 42 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні») [4].

Визначено, що у прикладі рішення про внесення змін до структури виконавчих органів ради ОТГ, що пропонується, обрана модель ОУО у формі структурного підрозділу, який не є юридичною особою. Така модель може бути створена в ОТГ, які взяли на себе повноваження у сфері управління освітою.

Отже, варто вирішити питання про те, у якій формі доцільно створювати ОУО. Створення ОУО зі статусом юридичної особи значно зменшить навантаження на голову ОТГ, оскільки у керівника ОУО-юридичної особи буде право підпису документів, зокрема й фінансових. Якщо ж ОУО не матиме статусу юридичної особи та/або не буде розпорядником коштів освітньої субвенції, то всі питання потребуватимуть вирішення безпосередньо головою ОТГ та його підпису.

Проаналізовано, що практика показує, що наразі більшість створених в ОТГ ОУО діють як структурні одиниці (підрозділи) у складі управлінь (відділів) освіти, культури, молоді, спорту тощо. Цілком логічним видається створювати ОУО як окремий структурний підрозділ (управління, відділ), не поєднуючи його функціональну спрямованість з іншими сферами (культурою, молоддю, спортом, туризмом тощо), адже керівник такого «поєданого» структурного підрозділу має бути таким собі «універсальним фахівцем» із достатнім рівнем знань у всіх зазначених сферах. Переваги «окремого» ОУО очевидні, адже його компетенцією є здійснення повноважень суто у сфері освіти. Але є в ньому є один недолік: місцевий бюджет може не витримати навантаження внаслідок «роздуття» штатів апарату ради ОТГ та її виконавчих органів, якщо окремо будуть функціонувати відділи освіти, культури, молоді, спорту тощо, кожен із яких матиме начальника відділу або ще й заступника начальника відділу. Отож, дозволити собі ОУО як окремий структурний підрозділ можуть далеко не всі ОТГ (частіше міські) [1, с. 17].

Визначено, що другим етапом створення ОУО є розробка та затвердження Положення про ОУО. Положення є документом, що визначає правовий статус, мету створення, напрями діяльності, перелік повноважень, права ОУО тощо. Положення затверджується рішенням ради ОТГ, зміни та доповнення до нього вносяться також шляхом прийняття рішення радою ОТГ [1, с. 21].

Установлено, що третім етапом створення ОУО є розробка та затвердження посадових інструкцій до посад в ОУО. Керівником ОУО (як-от відділу освіти) є його начальник. Основні відомості про посаду начальника відділу містяться у Положенні про відділ, а вимоги до особи, яка її обіймає, її повноваження, права та обов'язки мають бути передбачені посадовою інструкцією.

Під час розроблення посадових інструкцій осіб місцевого самоврядування слід керуватися Типовими професійно-кваліфікаційними характеристиками посадових осіб місцевого самоврядування від 07.11.2019 р. [11]. Цим документом визначаються вимоги до посади начальника управління, відділу, іншого структурного підрозділу виконавчого комітету (апарату) місцевої ради, а також завдання, обов'язки, повноваження, права.

Отже, під час розроблення посадових інструкцій начальника відділу освіти та працівників, які є посадовими особами місцевого самоврядування, потрібно враховувати перелічені вимоги, встановлені законодавством. Так, наприклад, посадова інструкція начальника відділу освіти виконавчого комітету Андріївської сільської ради Слов'янського району Донецької області включає: «Загальні положення. Начальник Відділу освіти виконавчого комітету Андріївської сільської ради (далі – начальник Відділу) здійснює керівництво роботою закладів освіти, що належать до сфери управління Андріївської сільської ради... Завдання та обов'язки. Начальник відділу здійснює керівництво діяльністю відділом, розподіляє обов'язки між працівниками відділу, очолює, координує та контролює їх роботу; забезпечує роботу з документами та матеріалами, що надходять на виконання до відділу, та здійснює контроль над їх виконанням; забезпечує виконання доручень Андріївського сільського голови та заступника сільського голови з питань діяльності виконавчих органів ради (гуманітарна сфера); здійснює підготовку поточних та перспективних планів роботи відділу... Права. Начальник відділу за дорученням Андріївського сільського голови, заступника сільського голови з питань діяльності виконавчих органів ради (гуманітарна сфера) представляє виконавчий комітет Андріївської сільської ради в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, підприємствах, установах, організаціях із питань, що належать до його компетенції; представляє відділ на засіданнях, колегіях, нарадах, інших заходах, що проводяться Андріївською сільською радою, виконавчим комітетом Андріївської сільської ради та їх структурними підрозділами... Відповідальність. Начальник відділу несе персональну відповідальність за несумлінне виконання своїх посадових обов'язків, дії та бездіяльність» [1, с. 33].

Наступним етапом створення ОУО є проведення конкурсу, призначення на посади керівника та інших працівників ОУО. Працівники ОУО, які за своїм статусом є посадовими особами місцевого самоврядування, приймаються на службу в органи місцевого самоврядування (далі – ОМС) головою ОТГ за конкурсом чи іншою процедурою, визначеною законодавством (відповідно до ст. 10 Закону України «Про службу в органах місцевого самоврядування») [5], тому після внесення змін до структури виконавчих органів ради ОТГ і появи вакантних посад можна оголошувати конкурс на їх заміщення.

Установлено, що конкурсний відбір у місцеві органи здійснюється відповідно до Порядку проведення конкурсу на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого постановою КМУ від 15.02.2002 р. № 169 (реалізується в ОМС згідно з п. 2 постанови КМУ від 25.03.2016 р. № 246) [9]. Іспит проводиться відповідно до Загального порядку проведення іспиту кандидатів на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого наказом Головного управління державної служби України від 08.07.2011 р. № 164, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 28.07.2011 р. за № 930/19668.

Таким чином, у разі успішного проходження конкурсного відбору кандидатами на посади голова ОТГ своїм розпорядженням приймає їх на службу в ОМС.

Проаналізовано, що досвід реформування в ОТГ відображає те, що управління освітою та забезпечення якісних послуг виявилось складним завданням для органів місцевого самоврядування громад. Кращі підходи і рішення щодо ефективного управління освітою на цьому етапі реформ напрацьовуються на рівні самих громад.

Отже, якщо ОТГ зіштовхнулося з проблемами створення ОУО, то можна ознайомитися з досвідом інших ОТГ і запозичити кращі практики. Тому експертами шведсько-українського проєкту «Підтримка децентралізації в Україні» разом із Департаментом освіти і науки Хмельницької ОДА і Дунаєвецькою громадою розпочато створення першої спеціалізованої онлайн-платформи «Кращі практики управління освітою», де представники органів управління освітою громад, державних адміністрацій, інших профільних установ зможуть знайти професійні відповіді на багато питань щодо освітнього менеджменту, як-от:

- створення Органу управління освітою у новій громаді;
- методичний супровід;
- позашкільна робота;
- розробка плану оптимізації мереж закладів освіти та освітніх установ;

- підвезення (організація), господарська діяльність для мережі шкіл;
- взаємодія з учасниками НВП (батьки, учні);
- партнерство зі шкільними адміністраціями і педагогічною спільнотою;
- ефективна комунікація зі старостами і депутатами місцевої ради;
- партнерство з виконавчими органами влади на районному й обласному рівнях;
- автономія закладів освіти;
- розробка Стратегії освіти та багато інших.

Доступ до кращих практик безкоштовний. Умовою користування є дуже проста реєстрація і згода поділитися своїм досвідом, бо саме завдяки цьому платформа буде завжди корисною для всіх [8].

Цікавим є досвід роботи вже створеного ОУО в Городоцькій ОТГ Хмельницької області. Начальник відділу освіти здійснив аналіз мережі закладів освіти і порушив питання про те, що створена раніше в громаді структура відділу освіти не відповідає потребам громади, бо не спроможна ефективно реалізувати закріплені за нею функції. З огляду на це, керівник відділу освіти запропонував голові громади створити орган управління освітою як юридичну особу, в структурі якої будуть: централізована бухгалтерія, методична служба, сектор юридично-кадрової роботи. Одним із головних аргументів стало окреслення обсягу робіт, які доведеться виконувати централізованій бухгалтерії міської ради, якщо вона буде обслуговувати заклади освіти, додаткове навантаження, яке виникне у голови громади, а це підписи і погодження всіх документів у галузі освіти. Також на прийняття рішення вплинуло те, що в громаді необхідно провести оптимізацію, а це також додаткове навантаження на юридичний відділ громади. На черговій сесії міської ради прийнято рішення про створення відділу освіти (як юридичної особи) та затверджено Положення про відділ освіти. Згідно з рішенням сесії начальник відділу освіти звернувся до державного обліковця для оформлення відділу освіти як юридичної особи. Структуру відділу освіти Городоцької ОТГ Хмельницької області на лютий 2021 складають:

- Начальник відділу;
- 3 головних спеціалісти;
- Сектор юридично-кадрової роботи – 2 працівники;
- Централізована бухгалтерія – 13;
- Група матеріально-технічного забезпечення – 4.

Проаналізувавши досвід Городоцької ОТГ у створенні ОУО, варто вказати на головні ризики впровадження практики: зміни в законодавстві, що регулює діяльність ОТГ; втрату якісних показників унаслідок недофінансування галузі [11].

Ще однією успішною діяльністю щодо створення ОУО можна назвати досвід *Новоукраїнської*

ОТГ Кіровоградської області, де також було створено відділ освіти. Отож, доцільно навести якісні та кількісні результати створення відділу освіти:

1. Створено відділ освіти.
2. Призначено керівника відділу, визначено його структуру та особовий склад. Створено 18 робочих місць
3. Проведено організацію роботи методичної служби.
4. Розроблено порядок призначення на посаду керівника навчальних закладів Новоукраїнської міської ради Кіровоградської області.
5. Забезпечено проведення серпневої педагогічної (не)конференції в новому форматі, що сприяло підвищенню іміджу сільської школи, згуртованості педагогічного колективу громади; забезпечено поширення інноваційних форм роботи в навчально-виховному процесі.
6. Ініційовано створення господарської групи в структурі відділу освіти.
7. Затверджено положення підрозділів відділу освіти.
8. Згідно із загальним рейтингом територій у Кіровоградській області Новоукраїнська ОТГ: за показниками галузі «освіта» посіла 14 місце з 28; за конкурсами – 5 місце; за нагородженням медалями – 4; за предметними конкурсами – 5; за МАН – 8; за ЗНО – 6; за кількістю нагороджених медалями випускників – 4.

9. Ініційовано створення опорних закладів освіти, частка опорних шкіл та філій від загальної кількості ЗНЗ становить 75% [2].

Орган управління освітою також може відрізнятися за своєю структурною формою. Це може бути департамент, управління або відділ (також слід зазначити, що Постанова КМУ від 12.03.2005 № 179 «Про упорядкування структури апарату центральних органів виконавчої влади, їх територіальних підрозділів та місцевих державних адміністрацій», яка визначає чисельність зазначених структурних підрозділів, для ОМС має рекомендаційний характер). Орган управління освітою може відрізнятися назвою, кількістю штату працівників, наявністю додаткових зовнішніх комунальних сервісних служб (як-от господарська).

Зазначено, що це ще не всі «свободи вибору» для місцевого самоврядування. Законодавство надає органам місцевого самоврядування право визначати не тільки організацію органу управління, а й реалізацію шляхів організації менеджменту сферою освіти загалом. Так, місцева рада може:

- створити власний орган управління освітою;
- створити власний орган із делегуванням адміністративних повноважень на рівень навчальних закладів;
- сформувати спільний орган для кількох територіальних громад;

– делегувати повноваження на підставі співробітництва [9].

У контексті аналізу теми ще слід навести створення ОУО в Луганській області, де протягом 2015–2019 рр. добровільно об'єднано 18 територіальних громад. У 14 ОТГ відбулось передання закладів освіти, які перебували у спільній власності територіальних громад району, у власність ОТГ. Так, було створено 14 органів управління освітою ОТГ, які є окремими юридичними особами, але не всі є головними розпорядниками коштів, що також значно зменшує повноваження [9].

Тому слід розуміти, що необхідно правильно організувати фінансове та бухгалтерське обслуговування закладів освіти. Відповідно до пункту 2 Типового положення про бухгалтерську службу бюджетної установи, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26.01.2011 р. № 59 [13], бухгалтерська служба утворюється як самостійний структурний підрозділ бюджетної установи. Його вид залежить від обсягу, характеру та складності бухгалтерської роботи. Це може бути департамент, управління, відділ, сектор, а також у бюджетній установі вводиться посада спеціаліста, на якого покладається виконання обов'язків бухгалтерської служби. Обов'язки бухгалтерської служби може виконувати централізована бухгалтерія бюджетної установи, якій підпорядковані інші бюджетні установи.

Визначено, що бухгалтери відповідної місцевої ради мають право вести бухгалтерський облік лише операцій, пов'язаних із діяльністю самої ради. Також не може вести бухгалтерський облік інших установ і бухгалтерія відділу/управління освіти, якщо вона не є централізованою.

Якщо централізована бухгалтерія не створена, то за такого варіанта підпорядкованим установам та закладам освіти доведеться мати у своєму штаті посади бухгалтерів, які будуть вести бухгалтерський облік таких установ та закладів [9].

Висновки і пропозиції. Установлено, що ОТГ формує свої органи управління, як-от управління освіти. Повноваження ОУО не передбачають втручання у внутрішню діяльність закладів освіти. На ОУО покладені функції з управління майном. Відділи освіти можуть виконувати функції збирання та аналізу статистичної інформації, прогнозування, планування та ін.

Визначено процес утворення ОУО, який можна умовно поділити на такі етапи, як унесення змін до структури виконавчих органів; розробка та затвердження Положення про ОУО; розробка та затвердження посадових інструкцій до посад в ОУО; призначення керівника ОУО; укомплектування штату ОУО.

Відображено, що ОУО може бути утворено у формі юридичної особи або ж у формі структурного підрозділу, який не є юридичною особою.

Переваги «окремого» ОУО очевидні, адже його компетенцією є здійснення повноважень суто у сфері освіти. Але є певний ризик того, що місцевий бюджет може не витримати навантаження внаслідок «роздуття» штатів апарату ради ОТГ. До того ж не всі ОУО у формі юридичної особи є головними розпорядниками коштів, що також значно зменшує їх повноваження.

Однак створення органу управління освітою (як відокремленого виконавчого органу місцевої ради) є одним із найбільш сприятливих варіантів, який дозволить вирішувати питання управління освітою більш якісно та швидко. Але дозволити собі ОУО (як окремий структурний підрозділ) можуть далеко не всі ОТГ (частіше міські).

Ризики впровадження ОУО як юридичної особи полягають у тому, що можуть бути зміни в законодавстві, що регулює діяльність ОТГ, а також втрата якісних показників унаслідок недофінансування галузі.

Таким чином, є значна кількість проблемних аспектів у створенні ОУО в ОТГ: у законодавстві не визначено, чи повинен орган управління освітою бути окремою юридичною особою; відсутність достатньої фінансової можливості у більшості місцевих органів влади для створення окремого структурного підрозділу управління освітою; типових штатних нормативів для ОУО на цей час не існує; орган управління освітою може відрізнитись назвою, кількістю штату працівників, наявністю додаткових зовнішніх комунальних сервісних служб; є проблема кваліфікованих кадрів в ОТГ, що можуть не повністю реалізовувати повноваження ОУО; повноваження управлінськ освіти, що не передбачають втручання місцевих органів у внутрішню діяльність закладів освіти, але можуть передбачати отримання необхідної інформації. Зазначені питання потрібно вирішувати та аналізувати, а такі проблемні аспекти потребують подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури:

1. Грекова І., Брусенцова Я., Жабенко Л., Ковшова О., Мацокин А., Полторак В., Пуцова А., Яцковський С. Створюємо орган управління освітою в громаді: Порадник для голів та управлінців освітою територіальних громад / за заг. ред. Протасової Н. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2020. 66 с.
2. Делегувати повноваження, чи прийняти відповідальність: практика формування органу управління освітою в Новоукраїнській ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice>. (дата звернення: 17.03.2021).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).
4. Закон України «Про місцеве самоврядування» від 21.05.1997 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97%D0%B2%D1%80#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).
5. Закону України «Про службу в органах місцевого самоврядування» від 07.06.2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2493-14#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).
6. Загальний порядок проведення іспиту кандидатів на заміщення вакантних посад державних службовців затвердженого наказом Головного управління державної служби України від 08.07.2011 р. № 164, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 28.07.2011 р. за № 930/19668. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0930-11#Text> (дата звернення: 17.03.2021).
7. Клокар Н.І., Науменко Г.Г., Гулько Л.В Освіта в ОТГ: нові підходи до управління в умовах децентралізації влади. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 27–31.
8. Кращі практики управління освітою в громадах. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/>. (дата звернення: 17.03.2021).
9. Організуємо управління освітою в громаді. URL: <https://www.prostir.ua/?library=orhanizovujemo-upravlinnya-osvitoyu-v-hromadi-scho-potribno-vrahuvaty>. (дата звернення: 17.03.2021).
10. Порядок проведення конкурсу на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого постановою КМУ від 15.02.2002 р. № 169 (застосовується ОМС згідно п. 2 постанови КМУ від 25.03.2016 р. № 246. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246-2016-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).
11. Створення відділу освіти: практика Городоцької ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice>. (дата звернення: 17.03.2021).
12. Типові професійно-кваліфікаційні характеристики посадових осіб місцевого самоврядування від 07.11.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v203-859-19#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).
13. Типове положення про бухгалтерську службу бюджетної установи затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26.01.2011 № 59. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/59-2011-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 17.03.2021).

Khomenko V. Organization of activities of educational management bodies in OTG

The issues of organization of activity of education management bodies in OTG are investigated. It is established that in order to create an effective education management system and optimize its costs, it is necessary

to form an effective education management body. OTG, which is formed as a result of the process of decentralization of power, forms its governing bodies, in particular - the Department of Education (Department of Education, Youth and Sports, etc.) and gives them the appropriate powers. The functioning of the OTG education system is described, which is regulated by the current legislation of Ukraine and relevant regulations of central, regional and local authorities.

The powers of education management bodies in OTG are highlighted. The powers of the PBO are characterized, which do not provide for interference in the internal activities of educational institutions. The functions of OOU on property management are revealed. It is established that the OOU acts as a service, and, therefore, does not exercise control, much less engage in methodological work. It is determined that education departments can perform the functions of collecting and analyzing statistical information, forecasting, planning the preparation of draft decisions of sessions and executive committees, monitoring the implementation of relevant decisions of local councils. An important condition for achieving the goal of creating a modern Ukrainian school is high-quality educational management. Competent management of educational systems at all levels of the industry, the creation of effective models of management of educational institutions, the training of leaders capable of change, is a priority of education reform. In the context of the mission of the new Ukrainian school an important factor in the management of the industry and educational institutions is the effective cooperation between school, government and society, which will ensure the process of formation and development of a democratic society in Ukraine, will contribute to the education of graduates with an active citizenship, not indifferent to the fate of their family, community and state.

The process of formation of OOU is defined, which can be divided into stages: making changes to the structure of executive bodies; development and approval of the Regulations on AML; development and approval of job descriptions for positions in OOU; appointment of the head of the OOU; staffing of OOU.

The establishment of an education management body as a separate executive body of the local council is established, which is one of the most favorable options that will allow to address the issues of education management more effectively. A large number of problematic aspects in the creation of OUG in OTG have been identified, which need to be addressed and researched, and which require further research.

Key words: education management, organization, decentralization, education, united territorial community, local governments, reforming.

УДК 373.57. 048 (042.3)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.14>**Чжоу Ілей**аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**О. О. Матвєєва**доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті охарактеризовано дефініції понять «мультикультуралізм», «міжкультурна комунікація», «діалог культур». Зазначено, що одним зі шляхів подолання конфліктних ризиків у сучасній освіті є філософія мультикультуралізму. Розкрито значення поняття «мультикультуралізм» за словами, документами Європейської комісії, дослідженнями науковців. Виявлено, що Європейською комісією мультикультуралізм визначено соціально-політичним ідеалом, що означає рівні можливості в умовах культурного розмаїття та взаємної толерантності. Особлива увага приділена концепції мультикультурної освіти в документах Ради Європи, Європейського Парламенту, ЮНЕСКО. Виявлено, що мультикультурна освіта має свої акценти у навчальних планах, соціальній інтеграції, суспільних відносинах, культурній усвідомленості. Сучасний аналіз численних досліджень та нормативних документів показав, що освітня політика багатьох країн спрямована на мультикультурну освіту з метою покращення соціальної єдності, зменшення соціального виключення, нерівності. Показано, що реалізація принципів мультикультуралізму має свої особливості, різні форми та засоби й потребує застосування засобів мистецтва як носіїв культурних традицій народу, які розкриваються через поняття «міжкультурна комунікація» та «діалог культур». Виявлено, що за певних умов міжкультурна комунікація може ототожнюватися зі змістом поняття «діалог культур» як чинник соціальної комунікації; вона є соціокультурним механізмом стабілізації культурної комунікації, орієнтованої на активізацію інтегративних процесів духовного і матеріального життя суспільства. Доведено, що міжкультурна комунікація є системою спілкування представників різних культур, при цьому кожна культура є іншою знаковою системою, «коди» якої можуть не працювати в іншій культурі й потребувати «декодування». У процесі дослідження виявлено, що проблема мультикультурності ґрунтується на концепції діалогу М. Бахтіна, метою якого є досягнення творчого розуміння, індивідуального взаєморозуміння під час збереження кожної з культур.

Ключові слова: мультикультуралізм, освіта, міжкультурна комунікація, комунікативність, діалог культур.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується культурним розмаїттям, спричиненим процесами глобальної інтеграції, імміграції, стрімким зростанням міжкультурних комунікаційних процесів тощо. Їх вплив ставить перед країнами низку завдань, що потребують негайного розв'язання, як-от: збереження й розвиток культурних складників соціуму, підтримка культурного розмаїття, вирішення міжкультурних суперечностей шляхом реалізації рівноправного діалогу між сторонами конфлікту, консолідація суспільства навколо спільних цінностей тощо. У наш час філософія мультикультуралізму стала теоретичною основою реалізації політики мультикультуралізму на всіх рівнях функціонування суспільства. Фундаментальними засадами мультикультуралізму є рівноправність будь-яких культурних форм та максимальна толерантність у міжкультурних відносинах. Однак реалізація принципів мультикультуралізму має свої особливості, різні форми та засоби, як-от застосування засобів мистецтва

як одного з носіїв культурних традицій народу. Це зумовлює необхідність аналізу поняття «мультикультуралізм».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «мультикультуралізм», історія його виникнення та розвитку, позитивні й негативні вияви у сучасних суспільствах досліджуються у низці наукових праць. Вивченням проблем мультикультуралізму присвячені праці Дж. Бенкса, К. Гранта, Д. Голніка, Ф. Чінна, С. Н'єто, К. Слітера, Дж. Гейя та ін. Українськими науковцями також досліджується це питання (Л. Горбунова, С. Дрожжина, І. Ковалінська, Я. Пасько, І. Сікорська, В. Ткаченко та ін.).

Мета статті – дослідити основні риси поняття «мультикультуралізм», його вияви у сучасній освіті та виявити засоби мистецтва, що сприяють реалізації принципів мультикультуралізму в освіті.

Виклад основного матеріалу. Виникнення та становлення ідеї мультикультуралізму зумовлено особливостями історичного розвитку

та соціальними факторами, до яких належать розпад світової колоніальної системи та перехід до постмодерного й постіндустріального суспільства, основою яких стали ідеї К. Поппера щодо «відкритого суспільства», демократії [13, с. 24]. Демократія відіграє ключову роль у процесі формування та розвитку мультикультуралізму, оскільки таке суспільство характеризується прийняттям усіх рішень договірно, без жорстокого обмеження прав, де політична еліта не має необмеженої влади та має високий рівень толерантності.

Термін «мультикультуралізм» виник у Канаді в 1960-ті рр. під час пошуку шляхів вирішення ситуації з управління бікультурною (англо-французькою) країною. Офіційне політичне визнання мультикультуралізму отримав у 1971 р. [22].

Як вважає І. Ковалінська, «на процес виникнення поняття «мультикультурний» також мало вплив вивчення проблем расової дискримінації, антирасистського руху та посилення боротьби за цивільні права маргіналізованих або позбавлених прав верств населення у США у 50–60 рр. минулого століття [9, с. 66]. Основним в ідеї мультикультуралізму було те, що необхідно приділяти увагу расовим і культурним відмінностям, не ігнорувати їх, оскільки недостатні знання щодо етнічних, культурних расових особливостей призводять до виникнення упереджень [9, с. 15]. Термін «мультикультуралізм» уживається здебільшого у працях американських науковців (Дж. Бенкса, К. Гранта, Д. Голніка, Ф. Чінна, С. Н'єто, К. Слітера, Дж. Гейя. та ін.).

Сьогодні термін «мультикультурний» широко уживається також у європейському науковому дискурсі. У словнику основних понять комунікації та вивчення культури Т. Салівана та Дж. Хартлі поняття «мультикультуралізм» визначається як визнання та дослідження суспільств, що складаються з різних культурних груп, пов'язаних з ними культурні традиції і практики часто асоціюються з різними етнічними компонентами загального соціального формування [11].

Британський словник із соціології визначає мультикультуралізм як «легітимацію культурного плюралізму. Мультикультуралізм захищає та підтримує культурну різноманітність, як-от мови меншин, а також бере до уваги нерівні стосунки меншин із домінуючими культурами» [18]. Тобто метою мультикультуралізму є визнання та легітимація на політичному та соціальному рівнях культурних, мовних, етнічних відмінностей у різних групах населення однієї країни або нації.

Європейською комісією у 2003 р. мультикультуралізм визначено соціально-політичним ідеалом, що означає «рівні можливості, які супроводжуються культурним розмаїттям в атмосфері взаємної толерантності» [6].

За визначенням української дослідниці С. Дрожжиної, «мультикультуралізм – явище суспільного життя, яке полягає в співіснуванні в межах одного суспільства багатьох культур» [8], це стан, процеси, погляди, політика культурно неоднорідного суспільства, орієнтовані на свободу вираження культурного досвіду, визнання культурного розмаїття; культурний, політичний, ідеологічний, релігійний плюралізм, визнання прав меншин як на суспільному, так і на державному рівнях [8, с. 94].

А. Колодій зазначає: «Мультикультуралізм – принцип етнонаціональної, освітньої, культурної політики, яка визнає і підтримує право громадян зберігати, розвивати та захищати всіма законними методами свої (етно)культурні особливості, а державу зобов'язує підтримувати такі зусилля громадян» [11, с. 5–14].

Сучасні науковці визначають мультикультуралізм як ідеологію та соціальну умову, що визнає цінність культурного плюралізму, значущість розмаїття культурних форм. За таких умов цементувальним фактором мультикультурного суспільства, можуть бути тільки загальнолюдські цінності, дотримання прав людини в усіх сферах життя. Саме мультикультуралізм, заснований на загальнолюдських цінностях, на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя, стає у сучасному світі об'єднавчою ідеологією.

Принципи мультикультуралізму мають свій вплив і на освітню галузь. Так, у документах Ради Європи з питань освіти і культури використовуються такі терміни: «multiethnic» – «мультиетнічний», «culturally diverse» – «культурнорізноманітний», «education for diversities» – «освіта задля збереження культурної різноманітності» [16; 21].

Концепції мультикультурної освіти зародилися в руслі філософської, психологічної, педагогічної, антропологічної думки, засновані на ідеї рівності, демократизації суспільства та освіти. Основоположною в концепції мультикультурної освіти є теза, що освіта має формувати здатність до співпраці людей різних культур. Видатними дослідниками мультикультурної освіти є Дж. Бенкс, К. Грант, Д. Голнік, Ф. Чінн, С. Н'єто, К. Слітер, Дж. Гейя. Значний внесок у галузь дослідження історії мультикультурної освіти зробили Ю. Рені, М. Хепберн, А. Біерлейн, М. Кірст, П. Горскі, Г. Орфілд і Дж. Спрінг.

Протягом останнього десятиліття у межах європейського освітнього простору особливого значення набув мультикультурний вимір вищої освіти. Це зумовлено причинами культурного розмаїття європейських країн завдяки відкритості кордонів та збільшенню іммігрантів, що змусило національні органи влади європейських країн ухвалити нові освітні закони та відповідні правові акти.

Із початку XXI ст. мультикультурна освіта в Європі зазнала відродження, що підтверджує низка документів Європейської Комісії, Ради Європи та інших впливових інституцій. Як було зазначено на сесії ЮНЕСКО у 2008 р., мультикультурна освіта охоплює цілий спектр аспектів: мультикультурні виміри у навчальних планах, мову, соціальну інтеграцію, суспільні відносини, культурну усвідомленість [23].

У 2015 р. Європейський Парламент прийняв резолюцію щодо ролі міжкультурного діалогу, культурного різноманіття та освіти у просуванні фундаментальних цінностей ЄС, яка вказувала на важливість навчання міжкультурного діалогу, що є ключовим інструментом в управлінні конфліктами та розвитку почуття культурної належності [17]. Усе це свідчить про те, що освітня політика багатьох країн приділяє багато уваги мультикультурній освіті з метою покращення соціальної єдності, зменшення соціального виключення, нерівності. За цих обставин реалізація принципів мультикультуралізму потребує застосування засобів мистецтва як носіїв культурних традицій народу.

У культурології, мистецтвознавстві є такі поняття, як «міжкультурна комунікація» та «діалог культур», що більш змістовно розкривають поняття «мультикультуралізм». Розглянемо їх.

Термін «міжкультурна комунікація» вперше з'явився в 1954 році у праці «Culture as Communication» («Культура як комунікація») Е. Холла (Hall) і Г. Трегера (Trager). У праці доведено існування взаємозв'язків між складниками понять «культура» і «комунікація» та обґрунтовано можливість порівняння культур різних народів світу [14, с. 86]. Е. Холл розумів термін «міжкультурна комунікація» як ідеальну мету, до якої має прагнути людина у своєму бажанні якомога краще та ефективніше адаптуватися до навколишнього світу [14, с. 7]. Учений уперше запропонував виокремити міжкультурну комунікацію в окрему навчальну дисципліну. Він стверджував, що «людині необхідний досвід інших культур так само, як і кожна культура для того, щоб вижити, потребує взаємодії з іншими культурами» [14, с. 212].

Такої ж думки був американський дослідник О. Тейлор (Taylor), який у книзі «Міжкультурна комунікація: важливий вимір ефективної освіти» зазначає, що комунікація – це породження культури; це засіб, за допомогою якого люди можуть спілкуватися і який зумовлений їх культурою [22, с. 78].

У 70-х роках XX ст. з'явилися періодичні видання з міжкультурної проблематики «The International and Intercultural Communication Annual» («Міжнародний щорічник міжкультурної комунікації») та «International Journal of Intercultural Relations» («Міжнародний журнал між-

культурних взаємозв'язків»), у яких обговорювалися проблеми, пов'язані з комунікацією, культурою, мовою, різноманітними формами інтеракції.

Авторами численних інтерпретацій концепту «міжкультурна комунікація» є вчені з багатьох країн світу. У США це явище досліджували К. Клакхон (Cluckhohn), Ф. Стродбек (Strodbeck), Е. Стюарт (Stuart), у Німеччині – Ю. Габермас (Habermas), К. Апель (Apel), у Росії – М. Вершинін, В. Павлов, Т. Волошинова, С. Гурієва, Т. Грушевицька, О. Садохін, С. Тер-Мінасова та ін.

В Україні предметне поле досліджень поняття «міжкультурна комунікація» тільки формується. У цьому напрямі працюють В. Андрущенко, Н. Висоцька, О. Гриценко, Л. Губерський, А. Єрмоленко, П. Скрипка, Л. Скокова, В. Степаненко, Б. Слюцинський, М. Шульга та ін. Значний внесок у дослідження процесів міжкультурної комунікації зробили сучасні українські дослідники (І. Бахов, Ф. Бацевич, О. Бучковська, Н. Захарчук, Ю. Лабунець, В. Лапко, І. М'язова, К. Покляцька, О. Самойленко та ін.). Незважаючи на вагомий науковий доробок, багато аспектів міжкультурної комунікації залишаються предметом дискусій.

У Словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича поняття «комунікація» виокремлюється, по-перше, як «смісловий та ідеально-змістовий аспекти соціальної взаємодії та спілкування»; по-друге, як «складник спілкування поряд із перцепцією та інтеракцією»; по-третє, як «складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно одне одного» [4, с. 81–82]. Науковець звертає увагу на існування цього поняття в широкому та вузькому сенсах. Так, у широкому сенсі «комунікація має місце завжди, коли певній поведінці або її результату приписується конкретне значення, вони сприймаються як знаки або символи», тоді як у вузькому – це «спілкування за допомогою мовних і/або паралінгвальних і невербальних засобів із метою передання інформації» [7, с. 82].

У формулюванні визначення поняття «міжкультурна комунікація» деякі науковці (Т. Грушевицька, В. Попков, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, Р. Портер) виходять із поєднання понять «культура» та «комунікація» [7, с. 11].

А. Козак розглядає міжкультурну комунікацію в діалозі культур у різних аспектах:

– за певних умов міжкультурна комунікація може ототожнюватися зі змістом поняття «діалог культур» як чинник соціальної комунікації;

– вона є соціокультурним механізмом стабілізації культурної комунікації, орієнтованої

на активізацію інтегративних процесів духовного і матеріального життя суспільства [10, с. 107].

Уважаємо за необхідне зацентувати увагу на окреслених позиціях. Таким чином, можна стверджувати, що міжкультурна комунікація – це галузь соціальної реальності, змістом якої є процес взаємодії культур, а основним посередником – людина як носій інформації.

У розвитку теорії комунікації у проєкції на культуру важливу роль відіграли праці Ю. Лотмана [12]. Учений ствердив, що культура – складне ціле, яке утворюють пласти, що розвиваються з різною швидкістю і різними методами і потенційно взаємодіють між собою. У їх розвитку чергуються поступовий розвиток, що дає спадкоємність, і «вибухи» – зіставлення «кодів» різних культур, через що виникають новаторські ідеї. Для розкриття культури існує система знаків, якими є символи [12].

У мистецтвознавстві вказана проблема семіотики розробляється, зокрема, у праці В. Мітіної «Крізь призму знаку: знаки у мистецтві», що стала основою для багатьох подальших досліджень у різних мистецьких сферах.

Отже, міжкультурна комунікація є системою спілкування представників різних культур (на індивідуальному або груповому рівні), при цьому кожна культура виступає як інша знакова система, «коди» якої можуть не працювати в іншій культурі і потребувати «декодування». Саме комунікативність є тим фактором, який перетворює монологічне продукування думок-ідей у діалог.

Серед праць українських дослідників вирізняємо працю О. Берегової «Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні в ХХІ столітті», в якому представлена нова методологія дослідження культури, в основі якої лежить імплементація світового досвіду управління процесом комунікації у соціокультурній системі [5].

Аналіз досліджень показав, що множинними явищами, про які йшлося на різних рівнях культурного континууму, є національні культури (як-от китайська), культури менших етнічних спільнот, культури певних об'єднань, субкультури, культури як творчості митців (композиторів, художників та ін.), окремі художні (музичні) твори тощо.

Термін «діалог культур» також доповнює та розкриває поняття «мультикультуралізм». Теоретична база дослідження проблеми мультикультурності ґрунтується на концепції діалогу М. Бахтіна. Метою діалогу, в якому продукуються значення і сенси, є досягнення творчого розуміння, індивідуального взаєморозуміння під час збереження кожної з культур.

Однією з питомих рис тексту як феномену культури, за визначенням М. Бахтіна, є його діалогічність [3], що уможлиблює явище «діалогу культур» як взаємодію в одному культурному континуумі текстових явищ, що мають різну часову

належність. На думку Р. Барта, текст – «...це цитата без лапок» [2, с. 486]; текстами можуть бути уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом та ін. Таким чином, складений із рівноправних кодів текст стає «пам'яттю культури» (минулого і майбутнього).

Відштовхуючись від розуміння діалогічної природи тексту, М. Бахтін визначив такі три головні форми внутрішнього діалогізованого мовного взаємовисвітлення, як стилізація, варіація та пародіювання [3, с. 174–176].

На думку М. Арановського, поняття «великий Текст» можна застосувати і до музичного мистецтва, але з певною зміною акцентів. У праці «Музичний текст. Структура і властивості» науковець роз'яснює горизонтальну (часову) сутність організації літературних текстів та вертикальну (парадигматичну, основу на повтореннях єдиного патерна) – музичних. Учений вводить музикознавче поняття «метатекст» і переконує, що у музиці ситуація є іншою. У цьому виді мистецтва музичні твори не є продовженням попередніх, вони повторюють одне одного, це «деякий єдиний для всіх них патерн, а завдання автора полягає у тому, щоб найкращим чином реалізувати його приписи. Тому всі музичні тексти не вибудовуються у послідовність сторінок деякої «єдиної партитури», а ніби накладаються одне на одного». Автор бачить сукупність музичних творів не як часову послідовність, а як сукупність [1, с. 22].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що мультикультурність є одним із принципів побудови освітньої політики у багатьох країнах світу. Водночас поняття «міжкультурна комунікація», «діалог культур» у сучасному глобалізованому суспільстві є засобами реалізації мультикультурної освітньої політики, що розширюють та поглиблюють межі мультикультурності в освіті.

Список використаної літератури:

1. Арановский М.Г. Музыка и мышление. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / ред. М.Г. Арановский. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. С. 10–43.
2. Барт Р. Від твору до тексту. *Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 378–384.
3. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. *Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 318–323.
4. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
5. Берегова О. Сучасні теорії дискурсу і рефлексів в розробці теорії музичної комунікації.

- Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки.* Київ, 2009. Вип. 2. С. 185–191.
6. Горбунова Л.С. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації. *Філософія освіти: наук. журн.* Київ, 2014. № 1(14). С. 159.
 7. Грушевицкая Т., Попков В., Садохин А. Основы межкультурной коммуникации. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
 8. Дрожжина С.В. Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти. *«Політичний менеджмент»: наук. журн / голов. ред. Ю.Ж. Шайгородський.* Київ, 2008. № 3. С. 96–106.
 9. Ковалинська І.В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс.* Київ, 2016, № 1 (13). С. 65–78.
 10. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 118. С. 106–110.
 11. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки.* Київ, 2008. Вип. 6. С. 5–14. URL: <http://political-studies.com/?p=578>.
 12. Лотман Ю. Статті по семиотике и типологии культуры. Таллінн : Александра, 1992. 475 с.
 13. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2 т. / Пер. с англ. под общ. ред. В.Н. Садовского. Москва : Культурная инициатива; Феникс, 1992. Т. 1. Чары Платона. 446 с.
 14. Холл Э. Как понять иностранца без слов. Москва : Вече, Персей, АСТ, 1995. 431 с.
 15. Banks J. A. Handbook of Research on Multicultural Education / James A. Banks, Cherry A. McGee Banks. New York.; MacMillan Publishing, 1995. 1125 pp.
 16. Education and Training 2010 programme Cluster 'Teachers and Trainers' http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_teaching_in_culturally_divers_settings.
 17. European Parliament Resolution "On the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values" 2015. URL: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-373_EN.html
 18. Jary David, Jary Julia. Collins Dictionary of Sociology. London: HarperCollins Publishers, 1991. P. 344.
 19. Key concepts in communication and cultural studies <https://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/Key+Concepts+in+Communication+and+Cultural+Studies.pdf>
 20. Multicultural experiences, multicultural theories. Ed. Mary F. Rogers and George Ritzer: The McGraw-Hill Companies, Inc, 1996.
 21. Ognisanti Mirca Report on European intercultural education practice http://www.interculturemap.org/upload/att/200702281036430.report_edu_mirca_sito.
 22. Taylor, Ch. Multiculturalism and the Politics of Recognition. Princeton (NJ) : Princeton Univ. Press. 1992.
 23. UNESCO. The 2nd UNESCO world report in cultural diversity: investing in cultural diversity and intercultural dialogue. 2008. URL: <http://www.unesco.org/new/en/resources/report/>

Zhoy Iley, Matvieieva O. Multiculturalism in modern education

The article describes the concepts of "multiculturalism", "intercultural communication", "dialogue of cultures". It is noted that one of the ways to overcome conflict risks in modern education is the philosophy of multiculturalism. Revealed the meaning of the concept of "multiculturalism" in dictionaries, documents of the European Commission, research by scientists. It was revealed that the European Commission defined multiculturalism as a socio-political ideal, which means equal opportunities in conditions of cultural diversity and mutual tolerance. Particular attention is paid to the concept of multicultural education in the documents of the Council of Europe, European Parliament, UNESCO. It was revealed that multicultural education influences such aspects – multicultural accents in curricula, social integration, social relations, cultural awareness. A modern analysis of numerous studies and regulatory documents has shown that the educational policy of many countries is aimed at the formation of multicultural education in order to improve social cohesion, reduce social exclusion and inequality. It is shown that the implementation of the principles of multiculturalism has its own characteristics, various forms and means and requires the use of art means as carriers of the cultural traditions of the people, which are revealed through the concepts of "intercultural communication" and "dialogue of cultures". The study revealed that under certain conditions, intercultural communication can be identified with the content of the concept of «dialogue of cultures» as a factor of social communication; it is a socio-cultural mechanism for the stabilization of cultural communication, focused on enhancing the integration processes of the spiritual and material life of society. It has been proved that intercultural communication is a system of communication between representatives of different cultures, while each culture acts as another sign system, the "codes" of which can work in another culture and require "decoding". The study revealed that the problem of multiculturalism is based on the concept of dialogue by M. Bakhtin, the purpose of which is to achieve creative understanding, individual understanding while preserving each of the cultures.

Key words: multiculturalism, education, intercultural communication, communication, dialogue of cultures.

О. А. Шевченкоаспірант кафедри позашкільної освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ ГУРТКІВ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження викликана тим, що в позашкільній освіті поняття «творчість» є складною категорією. У публікації здійснена спроба смислового розрізнення таких понять, як «технічна творчість», «технічна обдарованість» та «дитяча технічна творчість». Зазначено, що проблема творчості в середовищі гуртка встановлює специфіку формування творчої особистості.

Описано різні види технічної творчості. Вони ідентифікуються за рівнем новизни в технічних рішеннях. Як наслідок, до вищого виду нами уналежнено винахідництво, яке полягає у створенні нового пристрою. До простіших входять рішення, в яких можна зробити конструктивні зміни.

Аналіз останніх досліджень проблеми технічної творчості свідчить про те, що технічна творчість у груповій та позаурочній діяльності зараз спрямована на знайомство зі світом техніки, розпізнавання та розвиток творчих навичок, найефективніших засобів навчання та політехнічної освіти в процесі створення матеріальних об'єктів з ознаками корисності та новизни. Представлені вимоги щодо науково-технічного прогресу у творчій підготовці особистості, до них входять: перегляд змісту, модернізація форм і методів, що гарантують оволодіння вміннями та навичками продуктивної діяльності.

Доведено, що одним із найважливіших технічних креативів є розвиток технічного та творчого дизайну як специфічної галузі психіки за допомогою нових та оригінальних технічних ідей та образів.

Надається основна інформація про застосування принципу єдності та неперервності освітнього процесу. Утілюючи цей принцип, учитель досягне всебічного розвитку учнів, сформулює в них інтерес до пізнавальної діяльності, розвине творчі здібності, а поєднання дозвілля з цікавою та корисною роботою сформує важливі особистісні якості учнів.

Компетентнісний підхід у системі позашкільної освіти включає знання та вміння, організацію планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчальної та пізнавальної діяльності та оволодіння творчими навичками виробничої діяльності. Отримання знань відбувається безпосередньо з повсякденної практики, оволодіння прийомами у незвичних ситуаціях.

Ключові слова: позашкільна освіта, гурткова робота, технічна творчість, компетентнісний підхід у системі позашкільної освіти, науково-технічний напрям позашкільної освіти, технічне мислення.

Постановка проблеми. Наразі весь світ увійшов у нову стадію розвитку, коли благополуччя й авторитет країни визначається наявністю людських ресурсів, здатних до високопродуктивної діяльності, що викликано сучасним науковим та інформаційно-технічним прогресом. Основними показниками розвитку країни є обсяг накопиченої інформації і швидкість її оновлення. Світова економіка потрапляє у все більшу залежність від умінь людей учитися, розробляти й оволодівати новітніми технологіями. Цінними стає не стільки робоча сила, скільки інтелект людини, її здатність до науково-технічної творчості.

Зазначені процеси зумовлюють необхідність у підготовці нового покоління до продуктивної творчої діяльності, адже саме рівень розвиненості технічних здібностей сучасних дітей і молоді є показником творчого потенціалу держави і суспільства. З огляду на це, відроджується потреба у розвитку гуртків технічної творчості, зміні підходів до змісту, а також форм і методів їх навчання. Підґрунтям для вирішення цих освітніх завдань є теоретичні

напрацювання науковців та педагогів-практиків, які є науковим базисом функціонування гуртків технічної творчості у системі позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема функціонування гуртків технічної творчості в сучасних умовах тісно пов'язана з творчим процесом та феноменом технічної творчості, тому важливо розглянути детермінанту поняття «технічна творчість» у наукових дослідженнях, а також специфіку і значення технічної творчості.

Провідними дослідниками процесу технічної творчості є Д. Богоявленська, О. Биковська, Т. Биковський, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Кобернік, М. Корця, О. Матюшкін, В. Мерлін, М. Косіюк, Г. Кондратюк, В. Мадзігон, В. Рибалка, В. Сидоренко, А. Тарара, М. Холодна, В. Юркевич, Г. Шевченко та ін.

Метою статті є смислове трактування поняття технічної творчості та опис історичних аспектів науково-технічного напрямку позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи психолого-педагогічні підходи до розуміння сут-

ності і змісту такої складної категорії, як творчість, науковці (Б. Бойченко, Л. Молчанов, Є. Синегін) дали формування робочих визначень творчості, що відповідають трьом формам вияву його суті:

– це стан людини, що сприяє вияву її вищих здібностей;

– це процес створення нового і корисного об'єкта та/або розвитку його в умовах неповноти інформації;

– це механізм розвитку людини, інших об'єктів творчого перетворення і/або підприємства, фірми, регіону, суспільства, держави [12, с. 53].

За науковим твердженням І. Білої, дитяча творчість має власну своєрідність та певні риси, як-от створення дитиною суб'єктивно нового продукту, що по-новому характеризує створюваний образ. Це можуть бути різні варіанти зображень чи характеристик предмета, застосування засвоєних раніше методів зображення у нових інтерпретаціях, вияв ініціативи у пошуку проблемної ситуації тощо [6].

В українському педагогічному словнику віднаходимо таке визначення: технічна творчість дітей – це «вид діяльності, внаслідок якої створюються технічні об'єкти з ознаками корисної новизни» [9]. Найчастіше технічна творчість дітей виявляється в конструюванні моделей, механізмів, приладів тощо.

Зважаючи на точку зору педагогіки та психології, дитяча технічна творчість – це дієвий засіб виховання дітей, цілеспрямований процес розвитку творчих здібностей вихованців (учнів) у процесі створення практичної дослідницької діяльності з ознаками корисності та новизни. Нове в дитячій технічній творчості має суб'єктивний характер.

Розглядаючи проблему творчості в контексті організації гурткової роботи, вбачаємо, що у цій сфері вивчення теорії творчості має на меті визначення особливостей формування і підтримки творчої особистості. Поняття «творча особистість» розкривається у багатьох галузях науки (філософії, педагогіці та психології) та знаходить відображення у значній кількості досліджень, які потрібно розглянути задля встановлення особливостей становлення творчої особистості гуртківців.

Ураховуючи досвід організації гурткової роботи для обдарованих дітей і молоді, можна стверджувати, що впродовж декількох десятиліть реалізувалася концепція творчої обдарованості, запропонована А. Матюшкіним, яка передбачала реалізацію спеціальних освітньо-педагогічних програм із позашкільної освіти, що були своєрідною допомогою талановитим дітям у розвитку їх творчого потенціалу в гуртках науково-технічного напрямку.

Сьогодні поняття «технічна обдарованість» трактується як «високий рівень розвитку технічних здібностей, які характеризуються яскраво вираже-

ними вміннями швидкого продукування технічних образів, їх комбінуванням, установленням аналогій між ними, просторовим оперуванням, почуттям їх адекватності конкретним умовам за структурними, функціональними, технологічними, ергономічними, експлуатаційними та іншими ознаками, що пов'язані з об'єктивним, логічним оцінюванням технічних якостей та пізнавальною мотивацією до засвоєння і створення чогось нового» [14, с. 206–209].

А. Чус і В. Данченко зазначали, що технічна творчість дозволяє не тільки відображати та відтворювати природну реальність, а і створювати технічне середовище суспільства, своєрідне середовище життєдіяльності людей. Види технічної творчості відрізняються одне від одного рівнем новизни технічного рішення. До вищого виду технічної діяльності належить винахідництво, що припускає створення об'єктивно нового пристрою. До більш простішого входять технічні рішення, основою яких є конструктивно-технологічні зміни, які забезпечують удосконалення наявних технічних об'єктів [20].

У своєму дослідженні Є. Говоров виокремлює «технічну творчість серед інших видів діяльності, тому можна зазначити: з'явившись на основі поєднання розумової та фізичної праці, вона є вираженням єдності цих двох соціально зумовлених протилежностей, матеріалізації наукових знань, покликана вирішити утилітарні проблеми суспільства, пов'язані з виробництвом матеріальних благ. Творча діяльність пояснюється теорією відображення і базується на матеріальній, чуттєво-предметній діяльності, спрямованій на перетворення та створення людиною природного середовища з метою задоволення своїх потреб» [7, с. 239–242].

Сутність технічної творчості учнів, за словами В. Аридіна, полягає у здійсненні таких дій: спершу виконується повторення раніше засвоєного матеріалу з елементами нового матеріалу, наступним етапом є пошук нового матеріалу з використанням набутих навичок. Учені П. Андріанов і В. Путилін дають таке визначення технічної творчості учнів: «...це діяльність учнів у галузі техніки, результат якої має особисту або суспільну значущість і суб'єктивну або об'єктивну новизну. Під результатами технічної творчості слід розуміти не лише технічні об'єкти, а й певні способи їх створення та вдосконалення» [18].

У кінці ХХ ст., коли науково-технічний напрям позашкільної освіти перебував на піку свого розвитку, актуальними спрямуваннями були технічне конструювання і винахідництво, тому в наукових джерелах знаходимо таке визначення І. Баки: «технічна творчість учнів – це вид конструкторсько-технологічної діяльності, у результаті якої створюється продукт, що має корисність і об'єктивну або суб'єктивну новизну».

Відповідно, вдосконалення технологічного процесу є творча діяльність, яка може бути оригінальним способом вирішення технологічних задач.

Навчання основам технічної творчості було основою професійної творчо-конструкторської діяльності. Це був важливий підготовчий етап на шляху до оволодіння професійним технічним проектуванням у вищій школі та подальшої реалізації творчого потенціалу на виробництві. Воно носило нормативний та аксіоматичний характер, а на підставі результатів навчання судили про наявність спеціальних здібностей до конкретного виду технічної діяльності.

Сучасні науковці В. Амелькін, В. Зайончик, В. Сидоренко, В. Шмельов визначають поняття «технічна творчість школярів» як «ефектний засіб самовиховання, цілеспрямований процес навчання і розвитку творчих здібностей учнів у результаті створення матеріальних об'єктів з ознаками корисності і новизни». Вони зазначають, що за цілями і спрямованістю науково-технічна творчість заснована на практичній потребі, тому має чітко визначений об'єкт для досягнення конкретної мети, що перевіряється на практиці [1].

Як зазначає О. Полетай, традиційно під дитячою технічною творчістю розуміється творча діяльність школярів у галузі техніки, результатами якої можуть стати макети, моделі, найрізноманітніші технічні конструкції [14].

З урахуванням точки зору педагогіки і психології дитяча технічна творчість – це ефективний засіб виховання та розвитку нового покоління, що становить цілеспрямований процес створення матеріальних речей з ознаками новизни [8].

Колектив сучасних науковців (А. Гуржій, М. Скиба, О. Поліщук, Г. Драпак та В. Онофрійчук) стверджує, що технічна творчість дітей і молоді у гуртках передбачає певну підготовку, яка включає формування достатньої кількості навичок ручної та механізованої праці, вміння використовувати той чи інший інструмент, матеріал під час створення технічного об'єкта, досвід розв'язання технічних задач. При цьому технічна творчість є ефективним засобом виховання і розвитку саме завдяки його опорі на певний багаж технічних знань та вмінням учнів працювати культурно (із використанням необхідних інструментів). Така діяльність поєднує використання попередньої підготовки з отриманням нових знань, необхідних для досягнення творчого результату. У процесі технічної творчості учні аналізують економічні показники нової техніки, що сприяє більш глибокому розумінню суспільної значущості раціоналізаторських розробок [19].

А. Тарара робить висновок, що під дитячою технічною творчістю розуміють творчу діяльність школярів у галузі техніки. Результатами такої діяльності можуть стати макети, моделі, найріз-

номанітніші технічні конструкції, інколи навіть малозрозумілі для дорослих. У такому разі творчість стає необхідною умовою розвитку технічних здібностей [18].

І. Сторож звертає увагу, що технічна творчість дітей і молоді у наш час є одним із найважливіших засобів розвитку творчих здібностей і трудового виховання, що забезпечує формування у вихованців сталого інтересу до науково-технічної діяльності та розвитку творчого технічного мислення, схильність до раціоналізаторства та винахідництва, підвищення їх наукового рівня. Гурткова робота з технічної творчості для школярів сприяє формуванню творчої особистості, яка буде закохана у працю і готова до творчого пошуку та самовдосконалення [17].

Розвиток технічного мислення у гуртковій роботі є складним багатоаспектним процесом, який відбувається за умов тісного поєднання теоретичної і практичної діяльності учнів, спрямованої на розв'язання технічних завдань. У результаті мислення у дитини розвивається мозок, пам'ять, асоціативна сфера, гнучкість мислення, саме тому значення технічної діяльності у гуртковій роботі сьогодні набуває особливого значення. О. Белошицький стверджує, що технічні образи, як правило, складні за структурою, мають складну просторову залежність і співвідношення, перебуваючи у безпосередній взаємодії та динаміці. Отож, у процесі виконання технічних завдань вихованцям дуже важко уявити кінцевий результат, тому технічне рішення піддається учнями практичній перевірці. Таким чином, дитина має можливість розширювати можливості свого мислення, вдосконалювати стратегії мислення і певні операції, маніпулюючи технічними образами і проблемами [3].

Ще одним важливим завданням гуртків технічної творчості є розвиток технічної творчої уяви як специфічної сфери діяльності психіки, у результаті накопиченого досвіду створюються нові оригінальні технічні ідеї та образи. Розвиток творчої уяви на заняттях гуртків технічної творчості відбувається за рахунок створення нових об'єктів, технологій, планів тощо, тобто синтезу окремих елементів попереднього досвіду людини. В основі створення образів уявлення лежить аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку, тому вчені вказують на надзвичайну роль технічної творчості й у загальноінтелектуальному розвитку вихованців.

Технічна творчість упродовж багатьох років, починаючи з 1927 року [18, с. 12], вважалася важливим і ефективним засобом розвитку творчих здібностей особистості шляхом формування стійкого інтересу до техніки та розвитку технічного мислення. У різні періоди перед технічною творчістю дітей та молоді ставилися різні завдання, які

були зумовлені соціально-економічними умовами в державі і світі.

На початку XXI ст. інтерес до науково-технічної творчості знижується разом із попитом на заняття у гуртках технічного спрямування. Як наслідок, науково-педагогічні дослідження у напрямі технічної творчості дітей і молоді також на певний час втратили свою актуальність. Незважаючи на це, у напрямі підвищення ефективності технічної творчості у педагогічному процесі, педагогічному осмисленні нових цілей, структури, змісту і методів розвитку технічної творчості особистості здійснювалися активні дослідження вчених [14, с. 19].

Аналіз останніх наукових досліджень із проблеми технічної творчості дітей і молоді дає підстави стверджувати, що технічна творчість у межах гурткової і позаурочної діяльності наразі спрямована на ознайомлення зі світом техніки, виявлення та розвиток творчих здібностей діяльності, один з ефективних засобів виховання та політехнічної освіти в процесі створення матеріальних об'єктів з ознаками корисності й новизни. Вимоги науково-технічного прогресу до творчої підготовки особистості передбачають перегляд змісту, осучаснення форм і методів, що забезпечують оволодіння вміннями і навичками продуктивної діяльності.

Гурткова робота з технічної творчості, яка належить до позашкільної освіти, на відміну від загальноосвітньої і професійно-технічної освіти, пов'язується О. Биковською з такими ключовими категоріями, як дозвілля, пізнання і творчість. Аналіз потреб і мотивів вихованців закладів позашкільної освіти з точки зору цих категорій підтвердив, що у закладах позашкільної освіти необхідно забезпечити виховання, навчання, розвиток і соціалізацію [5 с. 134–136].

Необхідно також зазначити, що гуртки технічної творчості, перебуваючи в парадигмі сучасного гуманістичного розвитку освіти, повинні враховувати загальні закономірності виховання дітей і молоді, до яких належить: особистісний розвиток учня; опанування основ культури для розвитку особистості та гармонійного поєднання з національною культурою; виховання; зміст виховної роботи; розвиток особистості учня та вплив виховного процесу на нього. Ці принципи гуманного виховання включають: розвиток особистості учня, культуру, залучення учня до різноманітної діяльності, любов та повагу до природи, самовиховання, діалогічний підхід, самоконтроль, комплексність, наступність та безперервність. Ефективним виховний процес можна назвати після аналізу застосування вищезазначених принципів педагогами, власного досвіду і відповідних особистісних якостей людини [15, с. 19–22].

Л. Сліпчишин у своїй роботі згадує, що в освітніх закладах сьогодні існує практика, коли гурткова робота поєднується з навчальною діяльністю

у закладах загальної середньої освіти, що забезпечує принцип єдності та неперервності освітньо-виховного процесу. Із реалізацією цього принципу педагог досягне всебічного розвитку учнів, формування інтересів до пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, засвоєння теоретичних і практичних умінь і навичок, поєднання дозвілля з цікавою і корисною роботою, формування та розвитку важливих особистих якостей учнів [16]. Проте аналіз практичного досвіду педагогів позашкільної освіти, які здійснюють гурткову роботу з технічної творчості, показує, що ця практика є не досить поширеною в Україні, а тим більше закріпленою у нормативних документах чи методичних рекомендаціях МОН.

У сучасності гурткова робота повинна базуватися на інформаційній концепції, згідно з якою розвиток знань відбувається одночасно і неподільно у сфері наукових знань, технічних навичок, художніх навичок і ефективності.

Проведений Л. Сліпчишином аналіз стратегічних настанов з оновлення змісту освіти показав основні шляхи вдосконалення позашкільної роботи в позакласній та позашкільній освіті з урахуванням специфіки її організації в різних типах навчальних закладів та науково-технічного напрямку. Сюди входять навички, особистісно орієнтований підхід, заснований на діяльності та культурному підході [16].

Значна увага серед вітчизняних науковців засвідчує особливу актуальність у педагогічній науці компетентнісного підходу, який знайшов своє відображення й у нормативних документах, що регламентують навчально-виховний процес у закладах освіти всіх ланок. Такий підхід до групової роботи з технічної творчості вказує на зміст освіти, який не зводиться до орієнтованого на знання компонента, а передбачає набуття досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей [2, с. 5–7].

Серед умінь, що лежать в основі підходу до навичок у позашкільній освіті в науці і техніці, О. Липецький виокремлює такі: когнітивні (забезпечують оволодіння знаннями та поняттями про культуру, природу, технології та суспільство), активність (забезпечує практичне навчання особистості) і соціальні [11, с. 11–14]. Розкриваючи реалізацію ключових компетенцій, дослідник ознайомлює з поняттями та знаннями в сучасній науці і техніці, науково-технічною термінологією, методами та прийомами дослідження в галузі науки і техніки в закладах позашкільної освіти [10].

Наразі компетентнісний підхід у системі позашкільної освіти реалізований на основі наукової розробки О. Биковської. Дослідниця визначає компетентнісний метод як підхід, заснований на застосуванні індивідуальних компетентностей до цілей, завдань, змісту, форм та методів

позашкільної освіти. Нею запропоновано чотири види компетентностей, що повинні реалізуватися у змісті позашкільної освіти, як-от пізнавальна, практична, творча і соціальна. Практичне впровадження цього підходу пропонується реалізовувати двома основними способами: через зміст освіти та методи позашкільної освіти [4, с. 7–17].

Формування пізнавальної компетентності у гуртках технічної творчості передбачає отримання в учнів знань та практичного досвіду з основ технічного конструювання і моделювання, опанування методики організації процесу проектування, вмінь опрацювати одержані результати технічного проектування та робити висновки. Окрім цього, пізнавальна компетентність гуртківців включає практичні вміння та навички роботи з різноманітними технічними інструментами, приладами й обладнанням; практичні навички застосування здобутих знань у процесі творчої технічної діяльності; досвіду власної технічно-конструкторської діяльності; розвиненість технічних здібностей, просторового та логічного мислення; сформованість потреби у творчій самореалізації та вихованні моральних якостей, громадянської позиції, працьовитості, творчого ставлення до праці. Основою у змісті навчання в науково-технічному напрямі в закладах позашкільної освіти є практична компетентність – здатність учнів застосовувати знання, вміння та особистий досвід під час перетворення предмета [4, с. 7–17].

О. Липецький посилається на практичну компетентність набувати поглиблених знань та практичного досвіду в галузі сучасної техніки та технологій, графічної грамотності, дизайну, винаходу та експериментальних робіт; навчання практичних навичок та вмінь проектування, винахідницької, дослідницької та експериментальної роботи та практичного застосування знань, набутих під час виготовлення технічних об'єктів; розвиток навичок проектування та дослідження; набуття досвіду власної творчої діяльності; розвиток просторово-логічного мислення, пам'ять включають елементи логічної, методичної, загальноосвітньої діяльності, співвіднесені з реальними пізнавальними об'єктами. Сюди входять знання та вміння, організація планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності та оволодіння творчими навичками продуктивної діяльності: набуття знань безпосередньо з повсякденної практики, оволодіння прийомами у незвичних ситуаціях, вирішення евристичних методів [10].

Висновки і пропозиції. Потрібно зазначити, що аналіз психолого-педагогічних досліджень і передового педагогічного досвіду дає змогу дійти висновку, що технічна творчість створює сприятливі умови для розвитку технічного мислення і творчої уяви учнів у процесі гурткової роботи, що є важливими завданнями освіти в наш час.

Список використаної літератури:

1. Амелькін В.І., Зайончик В.М., Сидоренко В.К., Шмельов В.Є. Технічна творчість учнів : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 458 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17,18). С. 5–7.
3. Белошицький О. Технічна творчість учнів у системі трудової підготовки учнівської молоді. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2008. № 5–6. С. 33–37.
4. Биковська О.В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. № 2. С. 7–17.
5. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2006. С. 134–136.
6. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
7. Говоров Є.М., Мурач О.В. Психолого-педагогічні аспекти технічної творчості учнів в закладах середньої освіти. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/5360/1/Психолого-педагогічні%20аспекти%20технічної%20творчості%20учнів%20в%20закладах%20середньої%20освіти.pdf> (дата звернення: 22.08.2021).
8. Говоров Є.М., Дерев'янка А. П. Технічна діяльність як фактор формування технологічного мислення майбутніх педагогів. 2017. *Психологічні аспекти підготовки вчителя*. С. 239–242. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2017_144_58.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник; гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. С. 330.
10. Липецький О.П. Формування базових компетентностей у гуртках науково-технічного та дослідно-експериментального напрямів позашкільної освіти. 2015. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2375/1/Lypetsky.pdf> (дата звернення: 22.08.2021).
11. Липецький О.П. Формування соціальної компетентності в учнів у технічних гуртках. *Позашкільня*. 2011. № 5. С. 11–14.
12. Основи технічної творчості. Частина 1: Навчальний посібник для студентів спеціальності «металургія» (бакалаврський рівень) / Укл.: Б.М. Бойченко, Л.С. Молчанов, Є.В. Синегін. Дніпро : НМетАУ, 2019. 53 с.
13. Позашкільна освіта Сумщини: регіональний аспект. URL: https://www.ocpo.sumy.ua/files/docs/rehionalnyi_aspekt/rehionalnyi_

- aspekt_1_2017.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
14. Полетай О.М. Ефективні форми роботи з технічно обдарованими дітьми. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. 2015. № 124. С. 206–209.
 15. Пустовіт Г.П. *Пріоритет позашкільної освіти – виховання особистості* In: Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал Матеріали звіту наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік НАІР, м. Івано-Франківськ. 2013. С. 19–22.
 16. Сліпчишин Л.В. Методичні засади впровадження сучасних підходів у роботу гуртків : посібник. Львів : СПОЛОМ, 2015. 116 с.
 17. Сторож І.М. Формування первинних професійних навиків технічної творчості вихованців на заняттях гуртка : посібник. Кам'янець-Подільський : Науково-методичний відділ ЦДЮТ, 2017. 46 с.
 18. Тарара А.М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності: навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. с. 12
 19. Технічна творчість: Збірник наукових праць./ Укл.: Гуржій А.М., Скиба М.Є., Поліщук О.С., Драпак Г.М., Онофрійчук В.І. Хмельницький: ХНУ, 2015. № 1. 165 с.
 20. Чус А.В., Данченко В.А. Основы технического творчества. Киев : Донецк: Высшая школа, 1983. 181 с.

Shevchenko O. Theoretical foundations of work of circles of technical creativity of out-of-school education institutions

The relevance of the study is caused by the fact that in out-of-school education the concept of “creativity” is a complex category. The publication attempted to distinguish the following concepts: “technical creativity”, “technical giftedness” and “children’s technical creativity”. It is noted that the problem of creativity in the circle, first of all, establishes the specifics of the formation of a creative personality.

Various types of technical creativity are described. They are identified by the level of novelty in technical solutions. As a result, we have attributed the invention, which is to create a new device. Simpler include solutions in which you can make constructive changes.

The analysis of the latest research into the problem of technical creativity indicates that technical creativity in group and extracurricular activities is now aimed at getting acquainted with the world of technology, recognition and development of creative skills, one of the most effective means of training and polytechnic education in the process of creating material objects with signs of usefulness and novelty. The requirements for scientific and technological progress in the creative preparation of the individual are presented. These include: revision of content, modernization of forms and methods that guarantee mastery of skills and skills of productive activity.

It is proved that one of the most important technical creatives is the development of technical and creative design as a specific branch of the psyche with the help of new and original technical ideas and images.

Basic information is provided on the application of the principle of unity and continuity of the educational process. By implementing this principle, the teacher will achieve comprehensive development of students, formulate their interest in cognitive activity, develop creative abilities, and a combination of leisure with interesting and useful work, form important personal qualities of pupils.

Competence approach in the system of out-of-school education includes knowledge and skills, organization of planning, analysis, reflection, self-assessment of educational and cognitive activities and mastering creative skills of production activity. Knowledge is obtained directly from everyday practice, mastering techniques in unusual situations.

Key words: *after-school education, group work, technical creativity, competence approach in the system of after-school education, scientific and technical direction of after-school education, technical thinking.*

УДК 373.61:338.48 (045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.16>

I. М. Шоробура

orcid.org/0000-0003-3728-7968

доктор педагогічних наук, професор,
ректор

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

О. О. Долинська

orcid.org/0000-0002-7977-5700

доктор філософії,
доцент кафедри туризму, фізичної культури та валеології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МЕНЕДЖМЕНТУ ЕКСКАРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито теоретико-методичні основи менеджменту екскурсійної діяльності. Висвітлено такі функції менеджменту, як планування, організація, мотивація і контроль. Звернено увагу на функції координації та регулювання, що здійснюються туристичними органами управління. Акцентовано на особливостях екскурсійної діяльності, яка організовується фахівцями сфери екскурсійного менеджменту. Також визначено види екскурсій, їх ознаки, принципи (науковості, зв'язку теорії з життям, переконливості, доступності та ін.). Розкрито методи проведення екскурсій: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, моделювання, узагальнення та ін.

Звернено увагу на алгоритм екскурсійної послуги, як-от: визначення її мети і завдань, вибір теми, вивчення екскурсійних об'єктів, розробка схеми маршруту, підготовка тексту екскурсії, документації та ін.

Визначено етапи проектування екскурсії: підготовчий, основний та заключний. Так, підготовчий етап спрямований на підбір матеріалів для екскурсії, відбір екскурсійних об'єктів. Основний етап відображається у розробці самої екскурсії, заключний – захисті її на маршруті. Виокремлено особливості професійної майстерності екскурсовода, що має вагоме значення в менеджменті туристичної діяльності. Так, він повинен уміти: використовувати методичні прийоми показу, розповіді та техніку ведення екскурсії; складати індивідуальний текст екскурсії; оформлювати необхідну документацію, складати звіти, користуватися спеціалізованою термінологією з туристсько-екскурсійної тематики, а також володіти: основами протоколу та етикету; граматику та стилістикою української мови; теорією міжособистісних комунікацій; технікою публічних виступів; основами психології, конфліктології, логіки, педагогіки; основами організаційної культури.

Акцентовано, що екскурсія складається зі вступу, основної частини та висновку. У вступі здійснюється знайомство з екскурсійною групою, інструктаж про правила безпеки, повідомлення теми, тривалість маршруту, час відправлення й прибуття, санітарні зупинки тощо. Основна частина будується на конкретних екскурсійних об'єктах, у висновку підсумовується основний зміст екскурсії та інформація про інші екскурсії з метою розширення та поглиблення конкретної теми. Підготовка екскурсії завершується складанням технологічної карти екскурсії, контрольного тексту, схеми маршруту, портфолію екскурсовода. Технологічна карта – це документ, який визначає послідовність перегляду екскурсійних об'єктів на маршруті.

Виокремлено, що управління підготовкою екскурсійної послуги потребує оформлення певної документації, яка включає: список літератури з теми; картки об'єктів, включених у маршрут; контрольний та індивідуальний тексти екскурсії; схему маршруту; кейс екскурсовода; технологічну карту екскурсії; матеріали з її рецензування; список екскурсоводів, які допущені до проведення екскурсії за цією темою.

Ключові слова: екскурсійна діяльність, менеджмент, функції менеджменту, види екскурсійної діяльності, принципи, алгоритми екскурсійної послуги.

Постановка проблеми. Теорія екскурсознавства є фундаментом технології проектування екскурсійних послуг, організації та методики проведення екскурсій, а також особливостей управління ними.

Сучасний менеджмент екскурсійної діяльності розглядається як комплекс інструментів та

наукових методів керування в умовах ринкової економіки, який спрямовує туристичну фірму на потреби ринку, запити конкретних споживачів та організацію видів туристичних послуг, що користуються попитом та підвищують ефективність виробництва. Також вагоме значення має постійне корегування цілей і програм згідно зі ста-

ном туристичного ринку та кінцевого результату діяльності турфірми. Важливо, що для прийняття певних рішень необхідно постійно використовувати сучасну інформаційну базу, комп'ютерну техніку, потреби споживачів.

Реалізація сучасних науково–прикладних методів екскурсійного менеджменту – це основа успішної роботи в умовах підвищення вимог щодо якісного обслуговування споживачів екскурсійних послуг. Перед менеджментом постають цілі з досягнення певних завдань щодо реалізації вищезазначеної діяльності.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Наукові дослідження свідчать, що туристичні послуги посідають важливе місце у міжнародному масштабі. Основи туризмознавства розкриті в наукових доробках В. Кузнецова, Ю. Рудяк, І. Смирнова, Т. Сокол та ін. Проблеми екскурсійної діяльності досліджують О. Каролоп, Т. Тлуманок, В. Федорченко та ін. Питання екскурсійного менеджменту знаходять відображення у дослідженнях таких науковців, як М. Шаповал, С. Грибакова, І. Чагайза, І. Школа та ін.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні основи менеджменту екскурсійної діяльності, показати його функції, принципи, алгоритм екскурсійної послуги.

Виклад основного матеріалу. Екскурсійний менеджмент – це система управління діяльністю туристично-екскурсійної організації в умовах ринку. Функція менеджменту (за О.М. Гірняком) – порівняно відокремлений напрям управлінської діяльності, тобто трудовий процес у сфері управління. Функції відображають суть та зміст управлінської діяльності. Важливими напрямками управління екскурсійною діяльністю (за А. Файолам) є планування, організація, мотивація та контроль.

Функція планування передбачає розв'язання питань щодо мети організації екскурсій та їх реалізації. За допомогою планування можна перевести туристичну фірму як систему з базового рівня на заданий рівень розвитку шляхом зосередження засобів на пріоритетних напрямках туристичної діяльності та визначати перспективи її розвитку. Планування як цілеспрямована управлінська діяльність здійснюється на принципах об'єктивності, системності, комплексності, оптимальності та єдності інтересів фірми, її персоналу і споживачів; обґрунтованості планів, програм, проєктів, моделей розвитку. Методами організаційного планування є послідовний опис дій, графіки виконання робіт, робочий календар, мережеве планування й управління.

Функція мотивації охоплює розробку і використання стимулів до ефективної взаємодії суб'єктів туристичної діяльності, спонукання працівників до неї.

Важливою функцією менеджменту є контроль, який дає можливість керівникові стежити за виконанням ухвалених управлінських рішень і вносити необхідні корективи. Вимогами до контролю є постійність, оперативність, об'єктивність, гласність, дієвість, плановість, економічність.

Основними етапами контролю є розробка стандартів і критеріїв туристичної діяльності, зіставлення з ними реальних результатів, здійснення необхідних реактивних дій [5].

Із функціями планування та організації тісно пов'язані функції координації та регулювання, котрі здійснюються туристичними органами управління в процесі виконання планів.

Екскурсійна діяльність виконується встановленим способом у визначені терміни через діяльність менеджерів – фахівців у сфері екскурсійного менеджменту. Організована екскурсійна діяльність має здійснюватися кваліфікованими працівниками, які знають технології обслуговування екскурсантів.

Така діяльність включає пропозицію стандартизованої екскурсійної програми або окремих екскурсій як різновиду туристичних послуг. Екскурсійна фірма планує й створює маршрут, програму та пакет послуг щодо міських і заміських екскурсій для групових та індивідуальних турів. Продукція туроператорів реалізується через турагентів або турагентські відділи підприємств гостинності. Екскурсійна фірма також може бути одночасно турагентом та реалізатором супутніх послуг, розроблених іншими туроператорами.

Є також можливість надання туристичних та супутніх послуг за договором екскурсійного обслуговування певним замовникам, закладам освіти, готелям та підприємствам санаторно-курортної сфери та іншим установами.

У сучасних умовах розглядаються такі функції екскурсії, як самостійна форма виховання, навчання міжособистісного спілкування, поширення наукових знань та організації культурного дозвілля.

Узагальнюючи різні підходи до визначення суті екскурсії, зазначимо, що це цілеспрямований процес пізнання навколишнього світу, який проходить під керівництвом кваліфікованого фахівця-екскурсовода. Також це туристична послуга тривалістю до 24 годин у супроводі екскурсовода за заздалегідь затвердженим маршрутом для задоволення духовних, естетичних, інформаційних потреб туристів [3].

У науковій літературі визначено основні види екскурсії: тривалість, наявність екскурсантів (групи або індивідуалів), наявність екскурсовода, показ екскурсійних об'єктів, пересування учасників екскурсії за заздалегідь складеним маршрутом, активна діяльність учасників. Кожен вид екскурсій має специфічні ознаки. Так, в автобусних

екскурсіях обов'язковий вихід з автобуса для огляду об'єктів; у музейних – знайомство з матеріалами, розташованими на стендах; у виробничих – демонстрація об'єктів.

Організаційні засади екскурсій здійснюються на відповідних принципах: науковості, що полягає в науковому трактуванні екскурсійної інформації; зв'язку теорії з життям, який забезпечує актуальність екскурсійної програми, а також переконливості і доступності викладання екскурсійного матеріалу.

Під час проведення екскурсій використовується комплекс методів: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, абстрагування, аналогії, моделювання, узагальнення, експерименту та інші.

Під час проєктування екскурсії вагоме значення мають такі складники, як постановка цілей, розробка маршруту, підбір методичних прийомів, забезпечення тісної співпраці екскурсовода з екскурсантами.

Ознаками екскурсії є такі: зміст, склад і кількість учасників, місце проведення, спосіб пересування на маршруті, тривалість, форма проведення. Екскурсії можуть бути оглядовими та тематичними, які поєднують процес підготовки та проведення.

У наукових джерелах визначений алгоритм послуги «екскурсія». Це визначення мети і завдань екскурсії; вибір теми та її об'єктування; відбір літератури і вивчення екскурсійних об'єктів; розробка схеми маршруту екскурсії та її об'їзд. Це також підготовка контрольного тексту екскурсії; комплектування портфолію; складання методичної розробки та тексту екскурсії; прийом екскурсії; затвердження документів екскурсії.

Проєктування екскурсії у контексті менеджменту здійснюється за такими етапами: підготовчий (підбираються матеріали для екскурсії та відбираються екскурсійні об'єкти); безпосередня розробка саме екскурсії; заключний (захист екскурсії на маршруті) [1].

Екскурсія складається зі вступу, основної частини та висновку. У вступі здійснюється знайомство з екскурсійною групою, інструктаж про правила безпеки, повідомлення теми, тривалість маршруту, час відправлення й прибуття, санітарні зупинки тощо. Основна частина будується на конкретних екскурсійних об'єктах, у висновку підсумовується основний зміст екскурсії та інформація про інші екскурсії з метою розширення та поглиблення конкретної теми.

Підготовка екскурсії завершується складанням технологічної карти екскурсії, контрольного тексту, схеми маршруту, портфолію екскурсовода. Технологічна карта – це документ, який визначає послідовність перегляду екскурсійних об'єктів на маршруті.

Управління підготовкою екскурсійної послуги потребує оформлення певної документації, яка

включає: список літератури з теми; картки об'єктів, включених у маршрут; контрольний та індивідуальний тексти екскурсії; схему маршруту; кейс екскурсовода; технологічну карту екскурсії; матеріали з її рецензування; список екскурсоводів, які допущені до проведення екскурсії за цієї темою [1].

Удале проведення екскурсії залежить від методики її організації, що є основою професійної майстерності екскурсовода. Так, під час розроблення екскурсії визначається кілька варіантів розміщення групи для спостереження екскурсійного об'єкта.

Необхідно також звертати увагу на вихід і повернення екскурсантів в автобус. Рекомендується кількість зупинок із виходом груп називати у вступному слові, пояснивши значення таких виходів, зацікавивши учасників екскурсії екзотичністю, незвичайністю об'єктів.

Пересування екскурсантів здійснюється тільки групою. Місце екскурсовода – у центрі групи, кілька людей ідуть попереду, більша частина поруч, інші – за екскурсоводом. Екскурсовод в автобусі повинен займати спеціально відведене передне сидіння поруч із водієм. Також потрібно дотримуватись техніки розповіді під час руху автобуса, яка має проводитися екскурсоводом через мікрофон.

В екскурсійній практиці склалася певна класифікація питань. Вони підрозділяються на три групи: запитання екскурсовода, на які відповідають екскурсанти; запитання, поставлені в процесі розповіді, на які відповідає екскурсовод; запитання, що задають учасники екскурсій за темою.

У процесі екскурсії повинні бути паузи для короткочасного відпочинку, а також вільний час, використовуваний для придбання сувенірів, друкованої продукції, для санітарних зупинок у тривалих екскурсіях.

У процесі екскурсії екскурсовод може використовувати різні експонати: фотографії, малюнки, репродукції картини, портрети для заповнення пауз під час транспортних екскурсій.

Важливим напрямом роботи туристичного підприємства є організація роботи щодо контролю за якістю екскурсійних послуг. Це такі види контролю, як оперативний, поточний, аналітичний, вибірковий.

У менеджменті туристичної діяльності вагоме значення має професійна майстерність екскурсовода, яка включає володіння комплексом спеціалізованих умінь і навичок в екскурсійній сфері, а також комплексом професійних якостей. Складниками професійної майстерності екскурсовода, є загальна культура, кругозір, ерудиція, культура мовлення, компетентність у певній галузі, ораторська майстерність, уміння керувати екскурсійною групою, володіння педагогічною майстерністю.

У науковій літературі визначені основні вимоги до екскурсовода. Екскурсовод повинен знати: нормативну базу і стандарти, які регулюють надання

екскурсійних послуг в Україні; історію, культуру, географію регіону; основні екскурсійні об'єкти і місцевості регіону в історичному, географічному особистісному і культурному аспектах, експозиційний матеріал музеїв та виставково-культурних центрів; правила обслуговування на пішохідних, транспортних та комбінованих екскурсійних маршрутах; схему дій на випадок непередбачуваних ситуацій; іноземну мову (основної клієнтури) [5].

Також екскурсовод повинен уміти: використувати методичні прийоми показу, розповіді та техніки ведення екскурсії; складати індивідуальний текст екскурсії; оформлювати необхідну документацію, складати звіти, користуватися спеціалізованою термінологією з туристсько-екскурсійної тематики.

Крім вищезазначеного, екскурсовод повинен володіти: основами протоколу та етикету; граматиною та стилістикою української мови; теорією міжособистісних комунікацій; технікою публічних виступів; основами психології, конфліктології, логіки, педагогіки; основами організаційної культури.

Успіх управління екскурсійною послугою залежить від майстерності екскурсовода, його індивідуальних здібностей, вияву педагогічного такту, ввічливості, терпимості, вміння стримати себе в конфліктній ситуації. Доброзичливість екскурсовода у спілкуванні з екскурсантами дозволяє створити умови для встановлення позитивного психологічного клімату.

Для екскурсовода характерні чотири компоненти діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний і пізнавальний.

Складовою частиною майстерності екскурсовода у контексті управління є також володіння педагогічною технікою. Її складовими елементами є: мовленнєві вміння, мімічна і пантомімічна виразність, точність жестів, виразність погляду, усмішка; уміння управляти своїм емоційним станом, бути привітним, доброзичливим; володіння елементами режисерських і акторських умінь. Знання основ психології і педагогіки допомагає екскурсоводові правильно організувати процес екскурсії.

Екскурсійний менеджмент дає змогу чітко організувати туристичну діяльність, конкретизувати вже наявні знання, давати нові, розвивати вміння критично підходити до явищ із життя природи і людей, посилювати інтерес екскурсантів до навколишнього світу [2].

Висновки і пропозиції. Екскурсійний менеджмент – важливий складник сфери послуг в умовах ринкової економіки, який визначає науково-прикладні засади організації екскурсійного обслуговування населення та туристів. Основою екскурсознавства, управління цією сферою є екскурсійна теорія, що становить комплекс поглядів, ідей, положень та здобутків науковців і фахівців, які лежать в основі екскурсійної справи у світі та країні. Екскурсійна теорія – це загальна сума теоретичних положень, які є основою екскурсійного менеджменту, визначає головні напрями його розвитку й удосконалення. Створення нової екскурсії за будь-якою темою – складний процес, результат її підготовки і проведення. Вони зв'язані між собою та взаємозумовлені. У процесі такої підготовки у практиці роботи екскурсійних установ важливу роль відіграє менеджмент екскурсійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок щодо теоретико-методичних основ екскурсійної діяльності ми вбачаємо у розробці моделі управління цією діяльністю, використанні моделі у підготовці фахівців туристичної сфери тощо.

Список використаної літератури:

1. Галасюк С.С., Нездоймінов С.Г. Організація туристичних подорожей та екскурсійної діяльності : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2019. 178 с.
2. Герасименко В.Г., Замкова А.В. Організація туристичних подорожей та перевезень : навч. посіб. Харків : Бурум Книга, 2011. 135 с.
3. Чапайда І.М., Грибакова С.В. Екскурсознавство : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2004. 204 с.
4. Шаповал М.І. Менеджмент якостей : підручник Київ : Знання, 2003. 475 с.
5. Школа І.М. Менеджмент туристичної індустрії: навч. посіб. Чернівці : Книги – XXI, 2007. 596 с.

Shorobura I., Dolynska O. Theoretical and methodological fundamentals tour management of excursion activity

The article reveals the theoretical and methodological foundations of excursion management. The functions of management are covered - in particular planning, organization, motivation and control. Attention is paid to the functions of coordination and regulation performed by tourism authorities. Emphasis is placed on the peculiarities of excursion activities, which are organized by specialists in the field of excursion management. Also noted are the types of excursions, their features, principles, including science, the connection of theory with life, persuasiveness, accessibility, etc. Methods of conducting the tour are also revealed: inductive, deductive, analytical, modeling, generalization, etc.

Attention is paid to the algorithm of the excursion service, such as: definition of its purpose and tasks, choice of topic, study of excursion objects, development of the route scheme, preparation of the text of the excursion, documentation, etc.

The stages of designing the tour are indicated: preparatory, main and final. In particular, the preparatory stage is aimed at the selection of materials for the tour, the selection of sightseeing sites. The main stage is

reflected in the development of the tour itself, the final - its protection along the route. The peculiarities of the professional skill of the guide, which is important in the management of tourist activities, are highlighted. In particular, he must be able to: use the methods of demonstration, storytelling and tour techniques; compose an individual text of the tour; draw up the necessary documentation, compile reports, use specialized terminology on tourist and excursion topics, as well as have: the basics of protocol and etiquette; grammar and stylistics of the Ukrainian language; theory of interpersonal communication; technique of public speeches; basics of psychology, conflictology, logic, pedagogy; basics of organizational culture.

It is emphasized that the tour consists of: introduction, main part and conclusion. In the introduction there is an acquaintance with the excursion group, instruction on safety rules, notification of the topic, duration of the route, time of departure and arrival back, sanitary stops, etc. The main part is based on specific excursion objects, the conclusion summarizes the main content of the excursion and information about other excursions in order to expand and deepen the specific topic.

Preparation of the tour ends with the preparation of a technological map of the tour, control text, itinerary, portfolio of the guide. The technology map is a document that determines the sequence of viewing sightseeing objects on the route.

It is pointed out that the management of the preparation of the excursion service requires the preparation of certain documentation, which includes: a list of literature on the topic; maps of objects included in the route; control and individual texts of the tour; route scheme; guide's case; technological map of the tour; materials for its review; a list of guides who are allowed to conduct a tour on this topic.

Key words: *excursion activity, management, functions of management, types of excursion activity, principles, algorithms of excursion service.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.17>**Н. В. Білоусова**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

О. В. Самойленко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

А. А. Бобро

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

І. І. Заплішний

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

СИСТЕМА РОБОТИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено актуальній проблемі – формуванню здорового молодого покоління та нації у цілому. Наголошено на тому, що формування у них здорового способу життя під час вивчення фізкультурної, соціальної та здоров'язберігаючої освітніх галузей є одним з основних завдань початкової школи. Доведено, що формування ціннісного ставлення до здоров'я необхідне на всіх життєвих етапах, оскільки його центральним здобутком є новий рівень самосвідомості, який забезпечує здатність до формування внутрішнього духовного світу, розвинення соціально-психологічних можливостей, здатностей до самопізнання та самовдосконалення особистості, позитивні зміни на всіх рівнях – від духовного до фізичного самопочуття. Проведено діагностичне обстеження рівнів сформованості ставлення до здоров'я учнів 4-го класу за когнітивним, емоційним та практично-вчинковим критеріями, яке дало змогу зробити висновок про те, що значна частина дітей приділяє недостатньо уваги своєму здоров'ю, часто не знає, як це робити, не усвідомлює усієї значимості самозбереження власного здоров'я. Із метою поліпшення стану сформованості у дітей ставлення до власного здоров'я, формування потреби у здоровому способі життя запропоновано систему заходів: проведення нестандартних, інтегрованих уроків, позакласних заходів (ігри, вікторини, конкурси, родинні свята), використання руханок, проведення роботи з батьками учнів. Наголошено на тому, що в результаті такої роботи молодші школярі почнуть більшою мірою цікавитися здоровим способом життя, своїм здоров'ям, раціональним харчуванням, намагатимуться відвідувати спортивні гуртки та секції, активно відпочивати з друзями. Діти охоче братимуть участь у іграх і розвагах під час перерв, включатимуться у різні види фізкультурно-спортивної діяльності, намагатимуться дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог щодо зовнішнього вигляду і т. п. Зроблено висновок про те, що власний приклад учителя, проведення навчально-виховних заходів валеологічного, спортивного, соціального характеру сприяють формуванню в учнів потреби у здоровому способі життя й дбайливого ставлення до здоров'я, формують бажання вести здоровий спосіб життя, відвідувати спортивні секції, займатися фізкультурою, дотримуватися правил безпечної поведінки тощо.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, соціалізація, молодші школярі, початкова школа, освітні галузі, форми роботи.

Постановка проблеми. Питання здоров'я нації протягом останнього десятиріччя привертає до себе особливу увагу науковців різних галузей. Особливо наголошується на критичному стані здоров'я підростаючого покоління, тому дуже важливо в початковій школі сформуванню в учнів молодших класів потребу в здоровому способі життя під час вивчення фізкультурної, соціальної та здоров'язберігаючої освітніх галузей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом формуванню здорового способу життя у молодших школярів приділяється увага науковців. Так, С.М. Кондратюк пропонує модель інтегративного підходу до формування здорового способу життя у молодших школярів; Л.В. Сливка досліджує народні традиції під час формування здорового способу життя у молодших школярів; Н.С. Урум робить акцент на підготовці вчителів до формування здорового способу життя у молодших школярів; А.В. Заїкін указує на важливість гендерного підходу до підготовки майбутніх учителів фізичної культури до виховання здорового способу життя молодших школярів; О.В. Міщенко досліджує міжпредметні зв'язки у фізичному вихованні молодших школярів, формуючи у них потребу в здоровому способі життя тощо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення ефективних форм роботи з учнями молодшого шкільного віку з метою формування у них здорового способу життя під час вивчення фізкультурної, соціальної та здоров'язберігаючої освітніх галузей у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Для поліпшення стану сформованості у дітей ставлення до власного здоров'я пропонуємо проводити систему заходів, що вирішують такі завдання:

- розширення знань дітей молодшого шкільного віку та передача їм необхідної інформації з метою формування здорового способу життя;
- придбання дітьми вмінь і навичок здорового способу життя, орієнтованих на досягнення психологічного комфорту та соціального благополуччя;
- розвиток позитивної оздоровчої мотивації в поведінці учнів.

Для реалізації цих завдань пропонуємо систему роботи з метою виховання в учнів молодшого шкільного віку дбайливого ставлення до власного здоров'я, формування потреби у здоровому способі життя.

1. Проведення уроків за такими темами:

1.1. «Режим дня». Метою цього уроку є закріплення та поглиблення знань учнів про роль розпорядку дня для збереження і зміцнення свого здоров'я; сприяння вихованню у них дисциплінованості та охайності; розуміння необхідності занять фізичними вправами, спортом.

1.2. «Їжа, корисна для здоров'я». На уроці розглядають народні традиції харчування. Цей урок

спрямований на те, щоб пояснити учням, для чого потрібно вживати їжу; навчити вибирати корисну для здоров'я їжу; виховувати естетичні смаки.

1.3. «Один удома. Як уникнути небезпечної ситуації?» Урок спрямований на формування в учнів умінь і навичок, що допоможуть уникнути небезпечних ситуацій удома за відсутності батьків. Зміст уроку має на меті навчити дітей відмовлятися відчиняти двері свого дому незнайомим людям; виховувати обережність, бажання чинити розсудливо.

1.4. «Нестандартний урок з фізичної культури з елементами пішохідного туризму». На такому уроці учні складають рюкзак, вивчають знаки топографічної карти, вивчають правила первинної домедичної допомоги, долають перешкоди спортивного «залу – лісу» тощо.

1.5. «Інтегрований урок з фізичної культури та «ЯДС», на якому учні виконують вправи з предметами і вивчають загальнолюдські цінності, висловлюють думки про значення дружби в житті кожної людини, відгадують загадки, рефлексують тощо.

Позакласна виховна робота:

2.1. Бесіда «Чому потрібно чистити зуби?», мета якої – надати учням відомості, необхідні для зміцнення здоров'я зубів, розповісти про причини карієсу, навчити дотримуватися правил гігієни, виховувати дбайливе ставлення до власного здоров'я.

2.2. Гра-вікторина «Я здоров'я бережу, сам собі допоможу!», мета якої – вчити дітей реалізовувати свої знання про здоров'я у повсякденному житті.

2.3. Конкурс комп'ютерних презентацій «Якщо хочеш бути здоровим, то навчайся!».

2.4. Родинне спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я!», завданнями якого є зміцнення родинних зв'язків, розвиток фізичних якостей і м'яких навичок. Команди змагаються у силі, спритності, винахідливості тощо.

2.5. Спортивні змагання між класами. На них прищеплюється любов до заняття фізичною культурою, спортом, розвивається руховий апарат школяра, практикуються навички роботи в команді тощо.

3. Ураховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, їхній інтерес до ігрової діяльності, у ході уроків та в позаурочний час потрібно проводити рухливі ігри, фізкультхвилинки (руханки), зміст яких має бути спрямований на зміцнення здоров'я, активізацію рухової активності.

4. Із метою залучення до здоров'язберігавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку пропонуємо залучати також і їхніх батьків, з якими можна провести бесіду на тему: «Відповідальність батьків за збереження здоров'я дітей. Шкідливість алкоголю і куріння».

Передбачаємо, що в результаті такої роботи молодші школярі почнуть більшою мірою цікави-

тися здоровим способом життя, своїм здоров'ям, раціональним харчуванням, намагатимуться відвідувати спортивні гуртки та секції, активно відпочивати з друзями. Діти охоче братимуть участь іграх і розвагах під час перерв, включатимуться у різні види фізкультурно-спортивної діяльності, намагатимуться дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог щодо зовнішнього вигляду і т. п.

Уся ця запланована система роботи лягла в основу формувального етапу, девізом якого стало розуміння твердження: «Міцне здоров'я – основа життя людини, умова її успіхів». Експеримент проводився з учнями 4-го класу з метою формування у них здорового способу життя і дбайливого ставлення до свого здоров'я.

Для перевірки ефективності проведеної системи роботи з учнями 4-го класу було проведено повторне діагностування учнів за методиками, які використовувалися на констатувальному етапі педагогічного дослідження. Результати обстеження за всіма трьома критеріями вміщено у табл. 1.

Вирахувавши середній показник сформованості потреби до здорового життя й дбайливого ставлення учнів 4-го класу за трьома критеріями та співставивши результати констатувального

та контрольного експериментів, ми переконалися в ефективності розробленої нами системи роботи із забезпечення динаміки досліджуваної нами якості.

Діаграма, зображена на рис. 1, яскраво демонструє зростання кількості учнів із високим та середнім рівнями і зменшення кількості учнів із низьким рівнем сформованості досліджуваної якості.

Отже, у ході експериментального дослідження ми дійшли висновку, що в учнів 4-го класу ставлення до здоров'я проявляється на середньому та низькому рівнях, особливо це стосується емоційного та практично-вчинкового компонентів досліджуваної якості. Четвертокласники розуміють значимість здоров'я для людини, правильно висловлюють свої думки щодо його важливості, але погано орієнтуються у виділенні головних шляхів зміцнення та збереження здоров'я, а понад 60% дітей не проявляють активної діяльності щодо збереження власного здоров'я.

Розроблена нами система навчально-виховної роботи щодо формування потреби у здоровому способі життя та дбайливого ставлення учнів 4-го класу практично перевірена на практиці. Ми

Таблиця 1

Динаміка сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів 4-го класу (контрольний етап педагогічного експерименту)

Рівень	Кількість учнів		%	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Когнітивний критерій				
До експерименту				
Високий	4		14,3%	
Середній	16		57,1%	
Низький	8		28,6%	
Після експерименту				
Високий		10		35,7%
Середній		18		65,3%
Низький		0		0%
Емоційний критерій				
До експерименту				
Високий	2		7,2%	
Середній	16		57,1%	
Низький	10		35,7%	
Після експерименту				
Високий		8		28,6%
Середній		15		53,5%
Низький		5		17,9%
Практично-вчинковий критерій				
До експерименту				
Високий	2		7,2%	
Середній	11		39,3%	
Низький	15		53,5%	
Після експерименту				
Високий		8		28,6%
Середній		16		57,1%
Низький		4		14,3%

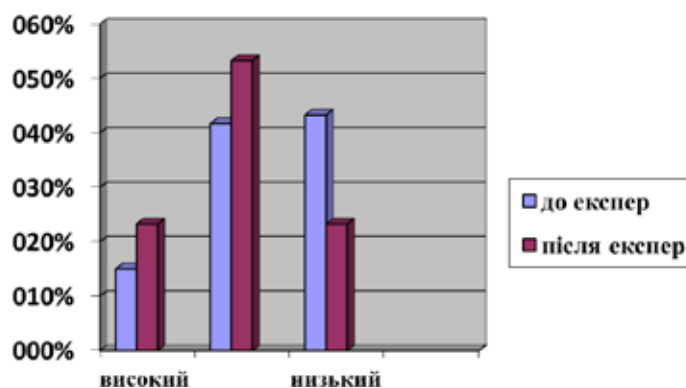


Рис. 1. Динаміка сформованості потреби у здоровому способі життя та дбайливого ставлення учнів 4-го класу до власного здоров'я

переконалися, що для досягнення поставленої мети важливо забезпечити комплексний підхід до формування означеної якості. Наші учні на уроках знайомилися з поняттям «здоровий спосіб життя», дізнавалися, що цей чинник включає у себе рухову активність, раціональне харчування, дотримання правил гігієни, відмову від шкідливих звичок (уживання наркотиків, алкоголю), дотримання режиму дня, відвідування спортивних секцій та ін.

Висновки і пропозиції. На основі аналізу проведеної експериментальної роботи можна зробити висновок, що власний приклад учителя, проведення навчально-виховних заходів валеологічного, спортивного, соціального характеру сприяють формуванню в учнів потреби у здоровому способі життя й дбайливого ставлення до здоров'я, формують бажання вести здоровий спо-

сіб життя, відвідувати спортивні секції, займатися фізкультурою, дотримуватися правил безпечної поведінки тощо.

Список використаної літератури:

1. Міщенко О.В. Реалізація міжпредметних зв'язків у фізичному вихованні молодших школярів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 ; Львів. держ. ін-т фіз. культури. Львів, 2002. 16 с.
2. Пихтіна Н.П. Стратегії формування навичок здорового способу життя (на основі аналізу вітчизняного зарубіжного досвіду). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. С. 45–48.

Bilousova N., Samoilenko O., Bobro A., Zaplisniy I. The system works with pupils of primary school age regarding formation of their healthy lifestyle while studying athletic, social and health-education in the primary school

The article is devoted to a topical issue - the formation of a healthy young generation and the nation as a whole. It is emphasized that the formation of a healthy lifestyle in them while studying physical education, social and health education is one of the main tasks of primary school. It is proved that the formation of a valued attitude to health is necessary at all stages of life, as its central achievement is a new level of self-awareness, which provides the ability to form the inner spiritual world, development of socio-psychological capabilities, abilities to self-knowledge and self-improvement. at all levels from spiritual to physical well-being. A diagnostic examination of the levels of attitude to the health of 4th grade students on cognitive, emotional and practical-behavioral criteria, which led to the conclusion that a significant proportion of children do not pay enough attention to their health, often do not know how to do so is not aware of the importance of self-preservation of their own health. In order to improve the state of formation of children's attitude to their own health, the formation of the need for a healthy lifestyle, a system of measures is proposed: games, quizzes, competitions, family holidays; use of engines; working with parents of students. It is emphasized that as a result of such work, younger students will become more interested in a healthy lifestyle, their health, nutrition, will try to attend sports clubs and sections, actively relax with friends. Children will be willing to take part in games and entertainment during breaks, get involved in various types of physical culture and sports activities, try to comply with sanitary and hygienic requirements for appearance, etc. It is concluded that the teacher's own example, conducting educational activities of valeological, sports, social nature contribute to the formation of students' need for a healthy lifestyle and caring for health, form a desire to lead a healthy lifestyle, attend sports sections, engage in physical education, follow the rules of safe behavior, etc.

Key words: physical education, health, socialization, junior schoolchildren, primary schools, educational branches, forms of work.

УДК37.017

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.18>**М. І. Гагарін**доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ВПЛИВ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено сутність понять «виховна система», «виховне середовище виховної системи закладу загальної середньої освіти»; здійснено аналіз сучасної виховної ситуації у закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано потенціал створення виховної системи закладу загальної середньої освіти щодо розвитку особистості.

Мета статті полягає у характеристиці впливу виховного середовища як компонента виховної системи на особистість учня.

Виховне середовище визначено як один з основних компонентів виховної системи закладу загальної середньої освіти, що уможливорює її (систему) буття, ефективне функціонування та взаємодію суб'єктів виховної системи (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини між учасниками виховної системи, управління, самоуправління).

Виховна система розглядається як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), виховне середовище), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у соціальній, фізичній, психічній та духовній сферах.

Проаналізовано можливості впливу виховного середовища щодо розвитку і формування особистості: свобода прийняття учнем рішення про входження у виховне середовище; побудова діалогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу та різноманітних соціальних груп; вибір об'єднань, спільнот, колективів та можливість їх змінювати; входження особистості в природне, інформаційне, культурне та інші види середовища. Наголошено на суперечностях, що виникають між оточуючим середовищем та виховною системою закладу освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі оцінювання виховного процесу в сучасних закладах загальної середньої освіти.

До перспективних напрямів дослідження даної проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду моделювання та проектування виховного середовища.

Ключові слова: середовище, виховне середовище, заклад загальної середньої освіти, виховна система закладу загальної середньої освіти, вплив виховного середовища на особистість учня.

Постановка проблеми. Сучасні підходи до організації виховного процесу в закладах освіти потребують переосмислення виховної концепції, визначення пріоритетів становлення особистості учня, оновлення змісту, власне створення продуктивної виховної системи, спрямованої на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя і життя всієї країни.

До причин, що визначають актуальність дослідження, варто також віднести загальну соціальну ситуацію (насамперед, запровадження карантинних обмежень, що зумовлені пандемією COVID-19), що негативно впливає на виховання учнів, появу якісно нових вимог із боку суспільства до особистості, розмитість і девальвацію системи традиційних цінностей. Тому актуалізується про-

блема використання потенціалу виховного середовища як компонента виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальну характеристику потенціалу виховних систем закладів освіти, їх проектування, становлення і розвиток здійснено в дослідженнях І. Білецької, О. Гречаник, В. Кабуша, О. Коберника, Л. Новикової, С. Прищепи та ін. [3; 5–7].

На взаємодії компонентів системи між собою та із середовищем наголошував основоположник загальної теорії систем (General System Theory) Л. Берталанфі [1, с. 29].

У працях В. Оржеховської, Т. Федорченко, Я. Фруктової, В. Ясвіна та ін. середовище розглядається як важливий компонент виховної системи [8; 9; 11].

Зокрема, В. Оржеховська та Т. Федорченко досліджують особливості превентивного виховного середовища закладу загальної середньої освіти [2; 8]. У дослідженнях Я. Фруктової проаналізовано принципи проєктування освітнього середовища у сучасних умовах [9].

У дослідженнях учених проаналізовано вплив середовища (культурного, соціального, духовного, психологічного, природного та ін.) на особистість. Однак необхідно дослідити особливості впливу виховного середовища на особистість учня в сучасних умовах.

Мета статті. Головна мета статті полягає у характеристиці впливу виховного середовища як складової частини виховної системи закладу загальної середньої освіти на учнівську особистість.

Виклад основного матеріалу. Приналежність особистості до певного середовища (культурного, соціального, духовного, природного та ін.) значною мірою визначає її становлення та розвиток. Так, чеський дослідник М. Черноушек наголошує, що середовище впливає на людину не лише своєю фізичною структурою, у ньому перебувають також інші індивіди, які також піддаються впливам. Оточуюче середовище, на думку дослідника, особливо штучно створене людиною, завжди має соціальні параметри. Об'єктивно середовище існує як єдине ціле, що включає те, що створено природою і людиною, та самих людей [10, с. 110]. У зв'язку із цим М. Черноушек виділяє такі особливості сприйняття оточуючого середовища як єдиного цілого:

- середовище не має визначених, чітко фіксованих меж у часі та просторі. Життєвий простір – таке ціле, що знаходить значення лише у зв'язку з діяльністю людини. Вона ж (діяльність) установлює кордони середовища, тому вони не є незмінними, такими їх сприймає лише індивід;

- середовище впливає на всі органи чуття, інформацію ми отримуємо зі сполучення даних усіх органів. Якими б фізичними характеристиками оточуюче середовище не володіло, воно завжди впливає на людину як ціле. Імпульси, що сприймає людина, не бувають ізольованими. Наприклад, неможливо сприймати середовище лише оптично, оскільки зоровий орган функціонує у повній взаємодії з усіма іншими органами чуттів, якими володіє людина;

- середовище дає не лише головну, а й периферійну інформацію. Визначення «центр – периферія» відноситься не лише до сприйняття середовища, а й до організації простору: середина та околиця, центр і периферія та ін. Людина сприймає середовище навколо себе, оточуюче її середовище сприймається етноцентрично і структурується з протиставленням «батьківщина – чужина». Із цього погляду у центрі дії виявляється «Я», що створює навколо себе уявні поля, за допомогою

яких оцінюється оточуюче середовище. Центр має найбільшу цінність, а об'єкти найбільш віддаленні, периферійні, мають меншу цінність;

- середовище завжди містить більше інформації, ніж ми здатні усвідомити та зрозуміти. Поруч зі свідомим існує підсвідоме сприйняття або сублімоване, що часто пов'язане з уже відомим для індивіда середовищем. Це пояснюється біологічно, оскільки перенасичення імпульсами для організму є шкідливим;

- середовище сприймається у тісному зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з дією, і навпаки. У середовищі у цілому індивідом завжди керує система зворотного зв'язку. Щоб зрозуміти відношення між індивідом сприймаючим та індивідом діючим, ми повинні розглянути організм у постійній взаємодії зі структурою даного середовища. Середовище грає подвійну роль: по-перше, виступає джерелом інформації, що дає змогу передбачити можливі наслідки альтернативних способів дій; по-друге, є ареною, на якій відбувається діяльність людини. Таким чином, сприйняття середовища обов'язково і діалектично пов'язане з діями в ньому;

- будь-яке середовище поряд із фізичними, хімічними та іншими особливостями володіє психологічними і соціальними значеннями, оскільки дії людей, що залишили «сліди» в структурі середовища, соціально детерміновані. Форми дій, що визначаються середовищем, закодовані у людській пам'яті. Символічні значення середовища передають нам мотиваційну інформацію, яка регулює наші дії, що в кінцевому підсумку є інтегральним елементом сприйняття оточуючого середовища як цілого;

- оточуюче середовище впливає як єдине ціле [10, с. 57–58].

У дослідженнях В. Ясвіна виокремлено базові типи освітнього середовища: «догматичне освітнє середовище», «розвиваюче середовище», «творче освітнє середовище», «виховуюче середовище». Науковець наголошує на значенні особистісних компонентів у процесі взаємодії учнів в освітньому середовищі, таких як:

- соціальний компонент – комплекс соціально зорієнтованих потреб суб'єктів освітнього середовища, їх соціальної взаємодії та взаємовпливу;

- мотиваційний компонент – передбачає формування в учасників освітнього середовища сукупності мотивів та внутрішніх переконань, що регулюють процес професійного зростання майбутнього фахівця;

- креативний компонент – використання творчості як чинника позитивного розвитку особистості;

- рефлексивний компонент – усвідомлення значущості національних налаштувань та запорука їх використання у професійній діяльності;

– аксіологічний компонент – формування системи особистісно значущих цінностей; середовище надає можливість учням задовольнити їхні потреби і стимулювати до активного життяв'явлення [11].

Дослідниця Я. Фруктова виокремлює такі принципи проектування сучасного освітнього середовища:

– науковості (відповідність змісту освітнього процесу сучасному рівню розвитку науки, здійснення учнями наукових досліджень);

– інтегративності (установлення чітких між-предметних взаємозв'язків);

– диференціації (можливість здобуття учнями різнорівневих знань, умінь і навичок, вибір профілю навчання, напрямів додаткової освіти, форм реалізації особистісного потенціалу);

– індивідуалізації (урахування освітніх потреб учнів, здібностей, пізнавальних та професійних інтересів, темпів розвитку, темпераменту та ін.);

– практичної цінності змісту освіти (забезпечити опанування учнями знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язування побутових проблем, свідомого вибору та здійснення майбутньої професійної діяльності);

– цілісності (взаємоузгодженість етапів і форм освітнього процесу, взаємодоповнення урочної, позаурочної та позакласної діяльності учнів) [9, с. 72–73].

Виховне середовище є одним з основних компонентів виховної системи закладу загальної середньої освіти, що уможливорює її (систему) буття, ефективне функціонування та взаємодію суб'єктів виховної системи (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини між учасниками виховної системи, управління, самоуправління).

Виховна система закладу освіти належить до складних соціальних систем та має спільні з ними (системами) характеристики: цілісність, структурованість, цілеспрямованість, взаємодія із середовищем та іншими системами, динамізм, відкритість, ієрархічність.

Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), виховне середовище), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у соціальній, фізичній, психічній та духовній сферах.

Як наголошують В. Оржеховська та Т. Федорченко, учасники виховної системи освоюють середовище з метою забезпечення життєдатності і розвитку системи [8, с. 14].

У процесі розвитку виховної системи виникають суперечності між *середовищем і системою*:

вплив середовища, що не відповідає сутності виховної системи, система ігнорує, заперечує або «перетворює» згідно із власними завданнями, потребами, інтересами та ін.

У виховному середовищі учасники освітнього процесу мають почуватися в безпеці та взаємодіяти; неприпустимими є випадки булінгу, жорстокості, дискримінації, расизму. Як зазначається у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заповдіання учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема в результаті недотримання санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг із харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають уживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин [4].

Уважаємо, що виховне середовище забезпечує широкі можливості для розвитку і формування особистості, зокрема:

– свободу сприйняття учнем рішення про входження у виховне середовище;

– побудову діалогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу та різноманітних соціальних груп;

– вибір об'єднань, спільнот, колективів та можливість їх змінювати;

– входження особистості в природне, інформаційне, культурне та інші види середовища.

На нашу думку, формування виховного середовища закладу загальної середньої освіти не може здійснюватися стихійно; необхідне визначення структури середовища на основі чітких концептуальних позицій, об'єднання зусиль усіх суб'єктів виховної системи (учні, вчителі, батьки) для розроблення цілісної концепції, що визначає базові цілі виховного середовища, програмує стратегічне бачення основ їх реалізації, змістове наповнення, що буде розподілено у різноманітних видах та формах освітньої діяльності, адекватне теоретичне, методичне забезпечення його практичної ефективної реалізації, а також чіткий діагностичний інструментарій, спроможний комплексно визначити рівень розвитку середовища відповідно до поставлених цілей, що трансформуються у показники якості.

Висновки і пропозиції. Таким чином, виховне середовище має значний вплив на формування

та розвиток учнівської особистості. Суб'єкти виховної системи активно взаємодіють, якісно змінюють виховне середовище, організовують життєдіяльність, максимально сприятливу для самореалізації і самоствердження особистості. Виховне середовище створює можливості для розвитку і формування особистості, це: свобода сприйняття учнем рішення про входження у виховне середовище; побудова діалогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу, різноманітних соціальних груп; вибір об'єднань, спільнот, колективів та можливість їх змінювати; входження особистості в природне, інформаційне, культурне та інші види середовища.

Стаття не висчерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення впливу природного, предметного та соціокультурного середовища, регіональних, національних, демографічних ознак на функціонування та розвиток сучасних виховних систем.

Список використаної літератури:

1. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем*/общ.ред.В.Н.Садовского и Э.Г.Юдина. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.
2. Виховна система загальноосвітнього навчального закладу: контури розвитку : посібник / за ред. В.М. Оржеховської. Тернопіль : Тернограф, 2013. 304 с.
3. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / уклад. О.Є. Гречаник. Харків : Основа, 2014. 224 с.
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 03.07.2020 № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.07.2021).
5. Кабуш В.Т. Теория и практика формирования гуманистической воспитательной системы : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Минск, 2001. 39 с.
6. Проектування виховної системи закладу загальної середньої освіти / О.М. Коберник та ін. *European humanities studies: State and Society*. 2018. Issue 4(1). С. 149–158.
7. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
8. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
9. Фруктова Я.С. До питання проектування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема* : збірник наукових праць. Херсон : ХДУ, 2006. С. 72–73.
10. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чеш. И.И. Попа. Москва : Мысль, 1989. 174 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва, 2001. 365 с.

Gagarin M. The influence of the educational environment on the formation of the student's personality in the conditions of the educational system of the institution of general secondary education

The article highlights the essence of the concept of «educational system», «educational environment of the educational system of general secondary education»; the analysis of a modern educational situation in establishments of general secondary education is carried out. The potential of creating an educational system of general secondary education in relation to personal development is substantiated.

The purpose of the article is to characterize the influence of the educational environment, as a component of the educational system, on the student's personality.

The educational environment is defined as one of the main components of the educational system of general secondary education, which allows it (system) to exist, effective functioning and interaction of the subjects of the educational system (system-forming activities, communication, relations between participants of the educational system, management, self-government).

The educational system of a general secondary education institution is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-government, interaction), which is a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual spheres.

The possibilities of the influence of the educational environment on the development and formation of personality are analyzed: the freedom of the student's perception of the decision to enter the educational environment; building dialogic interaction with participants in the educational process and various social groups; selection of associations, communities, teams and the ability to change them; entry of the individual into the natural, informational, cultural and other types of environment. Emphasis is placed on the contradictions that arise between the environment and the educational system of the educational institution.

Research materials can be used in the process of evaluating the educational process in modern institutions of general secondary education.

Perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience of the specifics of modeling and design of modern educational systems.

Key words: *environment, educational environment, institution of general secondary education, educational system of general secondary education institution, influence of the educational environment on the student's personality.*

УДК 371.13:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.19>**I. I. Киричок**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя**Н. О. Бугаєць**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційних технологій та аналізу даних
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено пошуку ефективних ІКТ, які оптимізують навчання учнів початкової школи на уроках інформатики, української мови та читання.

Автори пропонують різні інформаційні комп'ютерні технології для вивчення інформатичної та мовно-літературної галузі в початковій школі: популярний відеохостинг, що надає послуги розміщення відеоматеріалів YouTube; EBSCO – доступні через вебінтерфейс бази даних наукової інформації з різних галузей наук; освітні електронні ресурси: LearningApps, ClassTools.net, Discovery Education, EDPuzzle, Nearpod, Explain Everything, електронний засіб «Сходінки до інформатики Плюс»; різні навчально-ігрові програми. Представлено розроблену систему завдань до уроків інформатики, української мови та читання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій для молодших школярів.

Запропоновані авторами завдання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій під час вивчення різних тем на уроках інформатики допоможуть учителю вирішити такі дидактичні завдання: підвищити інтерес до предмета, активізувати пізнавальну діяльність, сприятимуть ефективності засвоєння знань; формувати уміння працювати з різними джерелами інформації, отримувати нову інформацію, обробляти її, робити відповідні висновки.

Розроблені ігрові завдання з використанням ІКТ під час вивчення мовно-літературної галузі спрямовані на формування і корекцію навички письма та читання молодших школярів, забезпечення позитивної мотивації навчання, проведення уроків на високому естетичному і емоційному рівні, реалізацію принципу наочності в навчанні, підвищення обсягу виконуваної роботи на уроці, досягнення індивідуалізації навчання, раціональної організації навчального процесу, розширення можливостей самостійної та дослідницької діяльності, забезпечення доступу до різних довідкових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів. Використання ІКТ сприяє підвищенню інтересу до навчання, досягнення запланованих предметних і метапредметних результатів. Онлайн-ігри можна використовувати не тільки на уроках мови, читання та інформатики для закріплення або повторення пройденого матеріалу, а також для індивідуальної роботи з корекції письма.

Ключові слова: інформаційні комп'ютерні технології, учні початкової школи, інформатична та мовно-літературна галузь.

Постановка проблеми. Згідно з вимогами нового Держстандарту початкової освіти випускник школи має володіти широким кругозором, міцними знаннями, бути здатним орієнтуватися в складних ситуаціях, швидко й безпомилково приймати рішення. Сформувати ці якості допомагають заняття з інформатики, української мови та читання, оскільки на цих уроках школярі вчаться міркувати, доводити, знаходити оптимальні рішення, отримувати нову інформацію, обробляти її, робити відповідні висновки. Мовно-літературна та інформатична галузі мають власну методику навчання, свою структуру і зміст, велику кількість міжпредметних зв'язків [5].

Тому особливо актуальним вже в молодшому шкільному віці сформувати пізнавальний інтерес учнів до вивчення цих предметів.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти поставив нові вимоги до результатів шкільної освіти, які не можуть бути досягнуті без організації активної навчальної, практичної, дослідницької, проєктної діяльності учнів [5]. Однак кожен учитель добре розуміє, що час, витрачений учнями на самостійний (або навіть частково самостійний) пошук нового способу дії, виконання практичного дослідження, підготовку та реалізацію проєкту і т.п., незмірно більший, ніж час трансляції готових алгоритмів у межах більш

регламентованої і традиційної навчальної роботи в класі. Виникає суперечність: з одного боку, сучасні цінності освіти лежать у сфері самостійності та ініціативності учнів, з іншого – надання дітям більшої свободи для здійснення навчальної та пізнавальної активності «забирає» час, упродовж якого можна ефективно формувати в учнів нові знання, вміння, навички.

Це протиріччя допомагає вирішити активне використання інформаційних технологій. ІКТ для молодших школярів забезпечують умови реалізації окремих вимог Держстандарту, спрямованих на вирішення комунікативних і пізнавальних завдань, оволодіння учнями логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, способами вивчення природи і суспільства, формування загальнонавчальних компетенцій [5].

Застосування вчителем ІКТ на уроках інформатики, мови та читання поряд із традиційними способами навчання дає змогу забезпечити навчальний процес можливістю використання різних форм навчальної роботи і підвищити якість навчання.

Мета використання ІКТ – максимально забезпечити кожен етап уроку усіма ресурсами: анімаціями, ілюстраціями демонстраційного характеру, вправами, контрольними питаннями, а також додатковим матеріалом для школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливості використання ІКТ на уроках у початковій школі досліджували вітчизняні та російські науковці І. Захарова [6], А. Бурлакова [4], А. Семенов [10], О. Співаковський [11], К. Руцька [9] та ін. Проте в умовах НУШ та постійно змінних навчальних програм виникає об'єктивна необхідність розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання молодших школярів, що й зумовило вибір теми нашого дослідження «Використання ІКТ у процесі вивчення учнями початкової школи мовно-літературної та інформатичної галузі».

Мета статті. Головною метою нашого дослідження є розробити систему завдань для уроків інформатики, мови та читання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій, яка сприятиме ефективності навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [12, с. 29].

Автори експериментального курсу «Сходинок до інформатики» Ф. Ривкінд, Г. Ломаковська, С. Колесніков, Й. Ривкінд вважають, що основним видом використання ІКТ є їх інтеграція в певні уроки з метою загального розвитку школярів, їх пам'яті, уяви, мислення та творчих

здібностей, опанування комп'ютерних засобів, набуття дітьми первинних навичок користування комп'ютером [8, с. 6].

В освітньому процесі можливе використання як простих інформаційних джерел (звук, зображення, текст, відеоматеріали, моделі), так і комплексних, що містять прості інформаційні джерела, пов'язані з гіперпосиланнями (наприклад, мультимедійні енциклопедії) [11, с. 32].

Завдяки ІКТ школярі мають доступ до численних джерел інформації, які представлені в різних форматах, включаючи файли документів (скановані або перекладені в формати PDF, HTML і т.д.; карти; цифрові фотографії; анімаційні відеоролики), вебсторінки, електронні книги та навіть цілі курси [там само].

На думку науковців, пріоритетними напрямками застосування ІКТ у початковій школі є проведення уроків-презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри, Інтернет-ресурси [12, с. 38].

Окрім того, нині дуже поширені освітні електронні ресурси, які включають широкий спектр необхідної інформації для учнів:

– EBSCO являє собою велику базу електронних журналів і книг, надає в розпорядження тих, хто навчаються, велику дослідницьку базу даних [2];

– SCOE надає навчальні ресурси для використання на заняттях і допоміжні ресурси для бібліотек. Колекція SCOE Library включає понад 40 000 книг, журналів і відеороликів [3].

Навчання мовно-літературної галузі та інформатики в початковій школі – ті галузі, де інформаційно-комунікаційні технології органічно вписалися в освітній процес. Інтернет, популярний відеохостинг, що надає послуги розміщення відеоматеріалів YouTube, освітні електронні ресурси LearningApps, ClassTools.net, EDPuzzle, Nearpod, Explain Everything, електронний засіб «Сходинок до інформатики Плюс» – найбільш успішні онлайн-інструменти, що змінили методи і способи навчання зазначених галузей.

Ці інструменти роблять освітній процес цікавішим, інтерактивним, значущим і стимулюючим, оскільки вони здатні реформувати традиційні форми навчання.

Досвід роботи педагогів-практиків та дослідження науковців уможлиблює висновок: використання ІКТ дає змогу проводити уроки на високому естетичному і емоційному рівні (анімація, музика), забезпечує наочність, дозволяє вирішити велику кількість задач, підвищує обсяг виконаної роботи на уроці в 1,5–2 рази, забезпечує диференціацію навчання (індивідуальний підхід до учня, застосовуючи різнорівневі завдання),

розширює можливість самостійної діяльності, формує навички дослідницької діяльності, забезпечує доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів, сприяє підвищенню якості освіти [4; 6; 10; 11].

Використання ІКТ у процесі навчання читання, мови та інформатики передбачає організацію діяльності учнів із текстами, ілюстраціями, анімацією, відео- та аудіофрагментами, схемами, моделями. Під час роботи з ІКТ учні здійснюють читання фрагментів текстів, перегляд ілюстрацій і відео, прослуховування коментарів до текстів та ілюстрацій, аудіофрагментів (літературних текстів, музичних творів), активізацію елементів (гіперпосилань, фрагментів інтерактивної мультимедіа-композиції з аудіовізуальним поданням нових інформаційних об'єктів, ілюстрацій та ін.).

Включаючи ІКТ у процес навчання, вчитель може побудувати пояснення в режимі роботи з інтерактивною дошкою, в режимі презентації, організувати фронтальну роботу учнів або самостійну індивідуальну роботу в класі або вдома, а також самостійну групову роботу в класі з вивчення нової теми.

Засоби ІКТ на уроках мови, читання та інформатики сприяють емоційному комфорту в класі, знайомлять школярів з ігровими навчальними технологіями, забезпечуючи не лише закріплення отриманих знань в ігрових ситуаціях, а й виникнення бажання досягати успіху в цьому, використовувати комп'ютер як засіб навчання [11, с. 36].

Можливості використання ІКТ на уроках української мови: виконання різних цікавих завдань (ребуси, кросворди тощо), дидактичні ігри, аналіз малюнків, схем, написання букви; створення таблиць (наприклад, таблиці складів), виконання зорових диктантів.

Під час уроків мови та читання варто використовувати такі навчально-ігрові програми:

- «Українська абетка», яка допоможе школярам опанувати навички розрізнення букв та звуків, вивчити малі фольклорні жанри;

- «Абетка-Малятко», яка сприятиме стимулюванню інтересу до української мови, оскільки діти в цікавій формі можуть відвідати уроки тітоньки Софи;

- «Абетка імен» (відеокнига на DVD), яка ознайомить учнів із віршами української поетеси Наталі Гуркіної;

- «Букварик із Тигриком та Вінні», яка допоможе учням опанувати Буквар у вигляді перегляду мультсеріалу про Тигрика та Вінні. Зокрема, школярі будуть разом із героями серіалу відгадувати загадки, вчити віршики, скоромовки, чистомовки, смішинки, розгадувати кросворди, гратися в ігри;

- «Грамотійка допомагає звірятам», «Грамотійка та її друзі» (ігри), які ознайомлять учнів з окремими розділами української мови, пра-

вилами правопису, збагатять активний словниковий запас, сприятимуть формуванню інтересу до вивчення складних тем;

- «Дитячий тренажер грамотності», яка допоможе в ігровій формі підвищити рівень знань учнів з української граматики, формуватиме їхні орфографічні навички [11, с. 103].

Вчителю початкової школи нелегко щоразу розробляти цікаві та інтерактивні уроки, які стимулюють інтерес всіх школярів і враховують вимоги використання діяльнісного підходу. Саме тому важливим є електронний освітній ресурс Nearpod як створення, взаємодія і оцінка за допомогою мобільних пристроїв, який допомагає вирішити проблему створення цікавих уроків. Nearpod надає безліч готових інтерактивних уроків, розроблених експертами з усіх предметів. Крім того, Nearpod дозволяє вчителям імпортувати уроки з будь-якого типу файлу і починати додавати до них інтерактивні елементи, вебпосилання або фрагменти відео [12].

Не менш важливим є ресурс Explain Everything – спільна інтерактивна онлайн-дошка, яку можна використовувати на заняттях з української мови, читання та інформатики в початковій школі. Цей сервіс допомагає вчителю на уроці створювати інтерактивні дошки для спільної роботи в реальному часі, а також дозволяє використовувати анімацію, звук, коментарі [там само].

Освітній ресурс Ebookadabra – це 100 дитячих книг в одному додатку з малюнками, який призначений для дітей у віці від 3 до 7 років, пропонує величезну бібліотеку ілюстрованих книг від відомих видавців, а також освітніх ігор [там само].

Цікавим також є сервіс EDPuzzle, який дозволяє вчителям легко налаштувати відео, додаючи питання і аудіо, щоб створювати більш цікаві відеоуроки [там само].

Використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР), представлених в електронно-цифровій формі, які включають у себе структуру, предметний зміст і метадані про них, істотно полегшує роботу вчителя і дозволяє організувати навчальну роботу з учнями незалежно від їх місця розташування і часу [11, с. 35].

ЕОР як засіб навчання мають низку характеристик, які зумовлюють їх переваги порівняно з традиційними засобами навчання: мультимедійність; варіативність; інтерактивність; доступність; універсальність.

Для уроків інформатики для молодших школярів існує єдиний в Україні пропедевтичний курс «Сходинки до інформатики Плюс», рекомендований Міністерством освіти і науки України, який має однойменний програмний продукт.

До програмного продукту «Сходинки до інформатики Плюс» [8] на уроках інформатики ми розробили систему різнотипних завдань

із використанням різних видів навчання, що сприяє підвищенню рівня сформованості пізнавального інтересу учнів.

Під час проведення уроків із використанням цього продукту ми застосовували різні методи навчання. Наприклад, під час вивчення тем «Об'єкти. Графічний редактор», «Колір предметів. Панель елементів. Палітра. Колір фігури і колір фону» у 2 класі можна використати пояснювально-ілюстративний метод, коли учитель повідомляє навчальний матеріал за допомогою практичного показу виконання завдання в електронному ресурсі, що супроводжується словесним поясненням. Учні в цей час сприймають готову інформацію, усвідомлюють її і запам'ятовують. Учитель за допомогою проектора виводить на екран завдання з електронного ресурсу (див. рис. 1). У ньому дітям необхідно, вловивши закономірність у колірній палітрі предметів, правильно продовжити ряд.

Для того, щоб визначити колір чергової фігури, учитель промовляє весь ряд, виділяючи інтонацією колірний період, а саме: «червоний, синій» (пауза), «червоний, синій» (пауза) і т. д.

Потім учитель у палітрі вибирає клацанням миші необхідний колір і натискає на прапорець. Під час такого методу пізнавальна діяльність учнів зводиться до запам'ятовування певних ситуацій. При цьому в учнів формуються уміння запускати графічний редактор, використовувати інструменти графічного редактора для створення фрагментів малюнка, задавати і змінювати колір фігури і колір фону, створювати нескладні малюнки в програмі Paint.

Репродуктивний метод передбачає, що вчитель пояснює нову інформацію, а учні засвоюють її, можуть повторити. Учень виконує завдання за алгоритмом, інструкцією або правилом, подібним до представленого педагогом зразка. Для цього в програмному продукті включені тренувальні вправи, метою яких є повторення дій або операцій для вироблення умінь і навичок. Складність їх поступово зростає, за рахунок чого підвищується творча самостійність учнів. Так, наприклад, на уроці в 2 класі на тему «Алгоритми і виконавці» школярі виконують вправу за зразком або за схемою алгоритму (див. рис. 2).

Електронний освітній ресурс для вивчення інформатики у початковій школі
Відмінні ознаки та складові частини предметів

Урок 1. Колір предметів

Завдання 1. Розфарбуй предмети кольором, який підходить

Уважно подивися на малюнки. Вияв закономірність. Обери колір у палітрі та натисни на нього лівою кнопкою миші. Потім натисни на предмет, який хочеш пофарбувати в обраний колір.

Щоб перевірити результат, натисніть кнопку «Перевір себе». Якщо помилився або хочеш виконати завдання ще раз, натисни кнопку «Почати заново».



Рис. 1. Фрагмент завдання для учнів 2 класу з інформатики

Завдання 2. Розташуй звірів за зростом.

Використовуючи алгоритм, розташуй звірів за зростом (за спаданням). Для цього натисни на кнопку та обери для кожного звіра свій порядковий номер.

Щоб перевірити результат, натисни кнопку «Перевір себе». Якщо помилився або хочеш виконати завдання ще раз, натисни кнопку «Почати заново».

Щоб перевірити результат, натисніть кнопку «Перевір себе». Якщо помилився або хочеш виконати завдання ще раз, натисни кнопку «Почати заново».

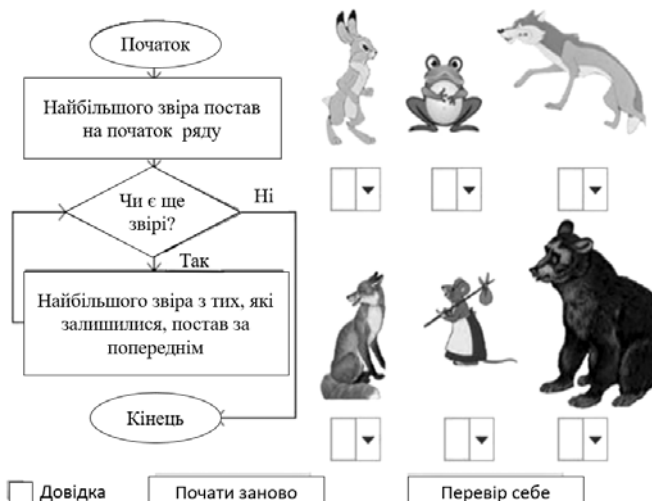


Рис. 2. Фрагмент завдання для учнів 2 класу з інформатики

Правильне виконання завдання свідчить про засвоєння навчального матеріалу. Завдяки можливості в програмному продукті виконати завдання кілька разів, міцність отримання знань багаторазово збільшується. У разі виникнення проблем учитель може продемонструвати виконання завдання на екрані, а учні паралельно виконують його на комп'ютерах.

Використання проблемного методу, суть якого полягає в тому, що педагог ставить перед учнями проблему і сам показує шлях її вирішення, визначаючи протиріччя, які виникають, теж оптимізує освітній процес. Наприклад, розглянемо урок в 4 класі з теми «Правило ЯКЦЮ – ТО». При цьому учні можуть паралельно повторити твір А. Мілна «Вінні-Пух і медове дерево». Учитель, використовуючи проєктор, демонструє на екрані завдання (див. рис. 3). Міркуючи вголос, педагог заповнює схеми. Учні засвоюють етапи виконання, спостерігаючи за логікою рішення про-

блеми педагогом. При цьому вони сприймають, усвідомлюють, запам'ятовують навчальний матеріал.

Окрім того, вчитель може використати у ЕОР Cross гру – створення кросворду під час уроку інформатики на тему «Комп'ютери та їх застосування» у 2 класі з метою ознайомлення учнів із роллю комп'ютера в житті людини. Наведемо приклади окремих запитань:

По горизонталі:

1. Наука, яка вчить працювати з інформацією за допомогою комп'ютера.
2. Пристрій для створення та зберігання звукових повідомлень.
3. Надзвичайна машина, яка допомагає працювати з інформацією.
4. Послідовність дій, спрямованих на розв'язання певного завдання, та ін. (рис. 4).

Ці завдання на уроках інформатики сприяють формуванню умінь доступу до інформації (знання

Завдання 3. До вивчення твору А. Мілна «Вінні-Пух і медове дерево».
Заповни схеми. Допиши висловлювання на схемах. У першій схемі уведи слово у текстове поле, у другій – оберни зі списку. Прочитай висновки. Якщо висновок можна отримати за схемою, то оберни напроти нього «так», у іншому випадку – «ні».

Щоб перевірити результат, натисни кнопку «Перевір себе». Якщо помилився або хочеш виконати завдання ще раз, натисни кнопку «Почати заново».

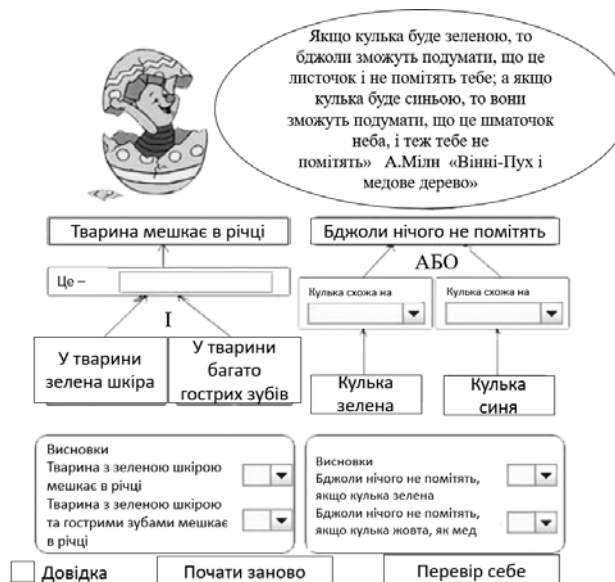


Рис. 3. Фрагмент завдання для учнів 4 класу з інформатики

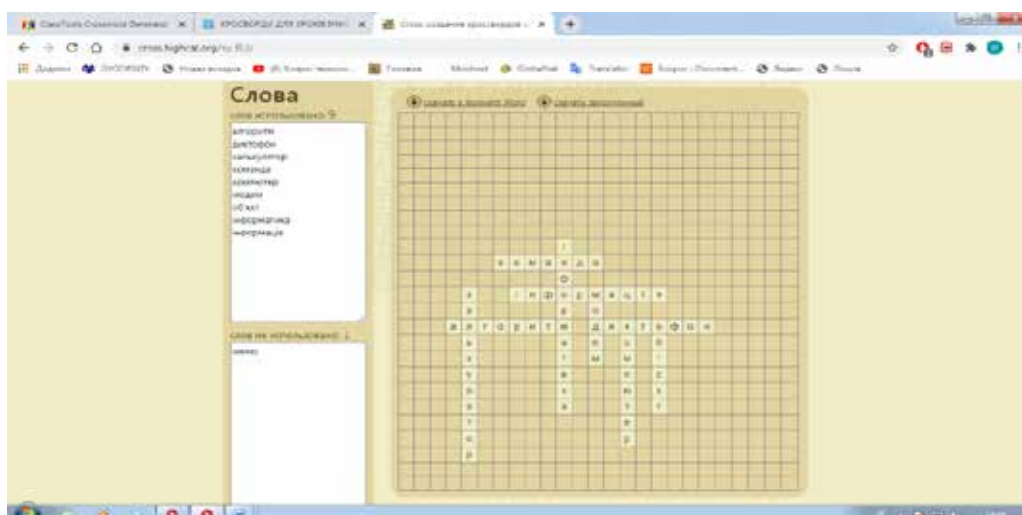


Рис. 4. Використання кросворду на платформі Cross на уроці інформатики у 2 класі

де шукати і як отримувати інформацію), опрацювання інформації, перетворення інформації із однієї форми в іншу, створення інформаційних моделей, оцінки інформації за її властивостями.

Використання ІКТ під час вивчення різних тем мовно-літературної галузі є теж доцільним та необхідним.

Ми пропонуємо онлайн-гру «Тренажер для правильного читання та письма». Її мета – вироблення автоматизованої навички письма, формування елементарних умінь розрізнення звуків та букв у період навчання грамоти на основі поелементного сприйняття букв, їх частин, сприймання складів із використанням елементів цікавості. За допомогою цієї гри-тренажера в ігровій формі відпрацьовується навичка безпомилкового письма, читання складів, причому вона налаштована так, що дитина відразу бачить свої помилки.

Розроблена гра «Тренажер для правильного читання та письма» може бути використана на будь-якому етапі уроку письма. На початку уроку можна створити проблемну ситуацію за допомогою відеофрагменту, звукового ряду або анімації. Під час повторення матеріалу можна швидко перевірити знання учнів. У процесі закріплення матеріалу можна визначити рівень засвоєння теми за допомогою інтерактивних завдань.

Гра-тренажер, яку ми пропонуємо, може бути використана на уроках української мови, читання, у позаурочній діяльності, а також і в індивідуальній роботі з учнями. Однак слід зазначити, що використання ЕОР як засобу навчання навичкам письма та читання в молодших школярів не означає відмову від традиційних методів і вправ. Навпаки, можливості проведення уроку письма та читання при їх використанні розширюються [7].

Наприклад, гра для учнів 1 класу «Як говорять букви» ознайомить їх із буквами та звуками. Під час гри школярі навчаться відрізняти букву с від звука [с], звук [з] від складу зи та ін. Гра також допоможе засвоїти правильне звучання букв та правильне їх читання, виконувати звуко-буквений аналіз слів. Перед учнями абетка, на кожну букву учні можуть натискати кнопкою миші, прослуховують її звучання. Після засвоєння звучання звуків та

букв учитель пропонує учням виконати завдання: натискати на певні букви та звуки, називаючи їх. Якщо завдання виконане правильно, то школяр може внизу під таблицею букв побачити результат – по 1 балу за кожну правильну відповідь. За умови неправильного виконання завдання 1 бал зараховується вчителю.

Окрім того, учням можна запропонувати гру «Підпиши малюнок» для тих, які вже володіють навичками читання слів. Таку гру можна включити в етап повторення на уроці або дати для самостійного виконання на інтерактивній дошці, за комп'ютером або планшетом. Гра може проходити у вигляді змагання, хто швидше і правильніше виконає завдання (рис. 5).

Таким чином, в ігровій формі першокласники швидше запам'ятовують і відрізняють елементи вивчених букв, звуки від букв та вчаться читати по складах. Діти на моніторі бачать малюнок (наприклад, кущ). Поряд пропонують букви щ, у, ш, к, а також склад щі. Учні мають внести букви в порожні клітинки так, щоб вийшло слово, яке називає малюнок. При цьому школярі вчаться відрізняти глухий звук від складу щі, розрізняти поняття «однина», «множина» без назви понять.

На уроках рідної мови можливе використання електронного засобу навчального призначення «Сходинки до інформатики Плюс», який дає змогу вчителю сформулювати в учнів орфографічні вміння та навички. Під час гри «Незнайко на містку» діти вивчають теми правопису «Слова, правопис яких треба запам'ятати», «Правопис суфіксів», «Правопис префіксів» та ін., здобувають навички пошуку інформації та роботи з клавіатурою (див. рис. 6).

Щоб допомогти Незнайкові як головному герою гри перебраться через місток, школярі мають знати правила написання слів. Тому вони вибирають правильну літеру та натискають її кнопкою миші, щоб герой не впав у річку.

У 1 класі під час вивчення букв та з метою формування умінь їх розрізнення зі звуками пропонується гра «Кіт-риболов». Цю гру можна використовувати також під час глибшого опанування учнями клавіатури комп'ютера, його основних клавіш, їх



Рис. 5. Гра «Підпиши малюнок» у програмі «Тренажер для правильного читання та письма» для учнів 1 класу



Рис. 6. Гра «Незнайко на містку» з використанням програмного продукту «Сходинки до інформатики Плюс» на уроці української мови для учнів 3 класу

призначення. Під час гри на клавіатурі потрібно відшукати цю цифру або літеру, певну комбінацію у вигляді рибки. Так, кіт, герой гри, за умови правильного натискання клавіші, що символізує літеру чи цифру, зможе спіймати рибку. Клавіші, які мають натискати учні, підсвічуються зеленим кольором як підказка (рис. 7).



Рис. 7. Гра «Кіт-риболов» із використанням електронного засобу «Сходишки до інформатики Плюс» на уроці української мови під час вивчення теми «Звуки л, л', позначення їх буквою «ел»

Окрім того, під час вивчення мовно-літературної освітньої галузі можна використати EOP ClassTools.net. Так, на уроці під час вивчення теми «Прикметник як частина мови», яку спрямовано на ознайомлення учнів із прикметником як частиною мови, з його лексичним значенням, формування умінь вирізняти прикметники від інших частин мови, ставити до них питання учитель може запропонувати онлайн-гру-вікторину «Вибір випадкових імен» (рис. 8).

Окрім того, це дає змогу вчителю створити проблемну ситуацію на уроці з метою розрізнення частин мови, які дуже схожі на прикметник.

Наприклад, серед схожих слів «третій», «потрійний», «три», «по-третє», «синій», «синь» та «синіти» школярам треба вибрати прикметники та обрнутувати свій вибір.

Уроки літературного читання з комп'ютерною підтримкою є найбільш цікавими і допомагають учням образно уявити досліджуваний твір будь-якого жанру. На конкретних прикладах розглянемо можливість використання ІКТ на уроках літературного читання.

На етапі перевірки домашнього завдання, закріплення і повторення пройденого матеріалу дуже ефективними є тести, що дозволяють за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння знань учнями і своєчасно його скорегувати. Тести можуть бути комп'ютерними або являти собою варіанти карток із питаннями, відповіді на які учень записує в зошити або на спеціальному бланку.

У процесі ознайомлення з творчістю письменників можна використати Інтернет-ресурси, де учень знайде рідкісні фотознімки, якісні портрети, дитячі фотографії, а також рукописні роботи. Це дозволяє дітям більш поглиблено познайомитися з біографією письменника.

Одним із цікавих видів роботи є складання пазлів і кластера. Включення ігрового моменту в урок допомагає залучити всіх учнів класу до літературної творчості, а також сприяє розвитку наочно-образного мислення, спонукає дітей до вивчення творчості письменника.

Пропонуємо блок завдань, спрямований на розвиток умінь розуміти прочитаний текст твору на електронному порталі LearningApps. Для того, щоб переконалися в рівні засвоєння школярами тексту, можна запропонувати гру «Послідовність



Рис. 8. Гра-вікторина в EOP ClassTools.net «Вибір випадкових імен» під час уроку української мови з теми «Прикметник як частина мови»

подій у творі» до твору Є. Шварца «Казка про втрачений час». Учні мають розташувати події у творі по порядку (рис. 9).

Дітям необхідно перетягувати блоки по одному, вибудовуючи їх по порядку. Як тільки учень завершить вправу, він натискає на синю кнопку, щоб перевірити правильність виконання. Система підсвітить блоки зеленим кольором, якщо школяр виконав все правильно, і червоним, якщо припустився помилки.

Цікавою для учнів може бути гра «Перший мільйон» під час вивчення оповідання М. Носова «Мишкова каша» за аналогією до відомої телегри (рис. 10).

Доречною на уроці читання під час вивчення та аналізу віршів буде використання навчальної програми «Мої улюблені вірші» – відеокниги на DVD, де вміщено вірші українських поетів з анімаціями, які допомагають краще інтерпретувати їх зміст.

Перегляд мультфільмів під час аналізу творів теж сприятиме не лише інтересу до тексту, а й формуватиме навички визначення теми та ідеї твору, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, визначення проблематики, коментування та виділення головного і другорядного, визначення образів-персонажів, порівняння героїв, зіставлення їх. Наприклад, під час вивчення твору О. Пушкіна «Казка про царя Салтана» шко-

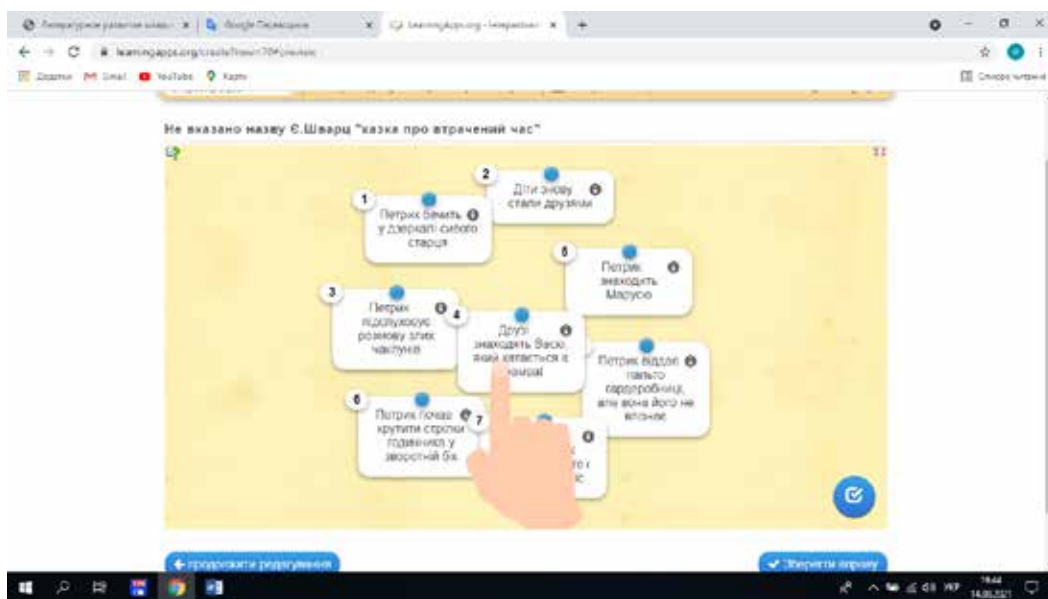


Рис. 9. Гра «Послідовність подій у творі» до тексту Є. Шварца «Казка про втрачений час» на електронному порталі LearningApps

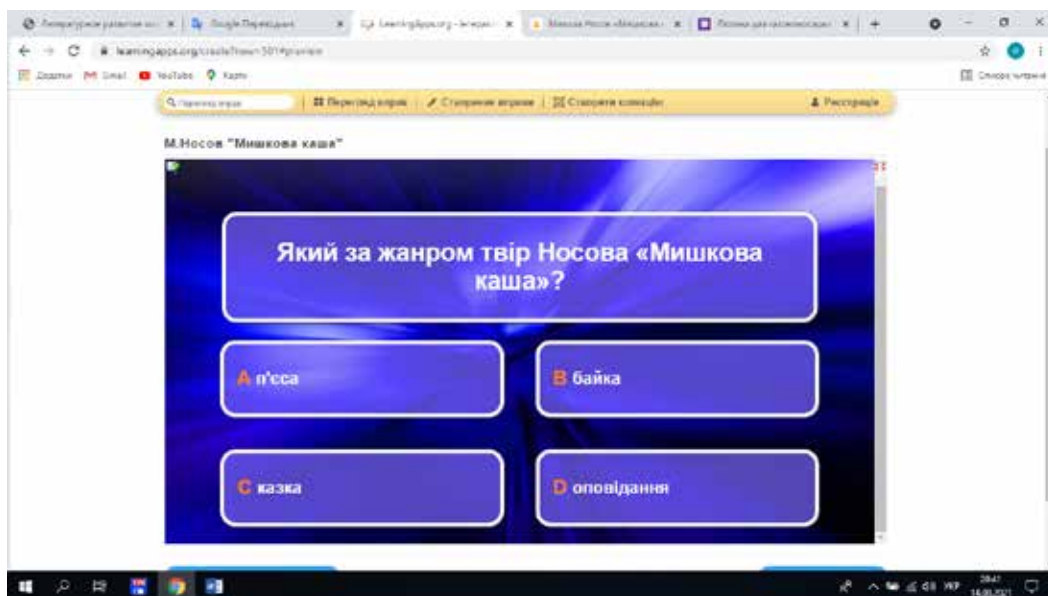


Рис. 10. Гра «Перший мільйон» під час вивчення твору М. Носова «Мишкова каша» на електронному порталі LearningApps

лярі можуть не лише переглянути мультфільм та порівняти його з текстом, відповісти на запитання, а й на своєму ПК виконати коментоване розфарбовування малюнка до твору, коментоване перенесення частин малюнка для створення нового зображення, у роботі з текстом на комп'ютері виділяти тему, знаходити, підкреслювати і позначати малюнками-символами важливе і головне в тексті – літературні прийоми, ознаки явищ і предметів, графічні схеми та ін.

Таким чином, розроблені ігрові завдання з використанням ІКТ під час вивчення мовно-літературної та інформатичної галузі спрямовані на формування і корекцію навички письма та читання молодших школярів, уміння аналізу твору, інтересу до автора тексту, забезпечення позитивної мотивації навчання, реалізацію принципу наочності в навчанні, підвищення обсягу виконуваної роботи на уроці, індивідуалізацію навчання, раціональну організацію навчального процесу, розширення можливості самостійної та дослідницької діяльності, забезпечення доступу до різних довідкових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів.

Висновки і пропозиції. Отже, такі переваги сучасних ІКТ на уроках інформатики, мови та читання, як широта поширення, мультимедійність, інтерактивність і доступність дають змогу вчителю заощадити час, знайти учням необхідну інформацію в потрібному розділі, ознайомитися з нею, виконати різноманітні вправи і пройти тестовий контроль. І все це школяр може робити самостійно у зручний для себе час і в потрібному обсязі.

Застосування нових інформаційних технологій у початковій освіті дозволяє диференціювати процес навчання молодших школярів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, дає змогу творчому вчителю розширити спектр способів представлення навчальної інформації, здійснювати гнучке управління навчальним процесом, вирішує проблему доступності подання навіть складного навчального матеріалу, оптимізує використання часу на уроці для успішного засвоєння теми.

Комп'ютер не замінює вчителя на уроці, а лише допомагає вчитися, робить процес навчання для учнів цікавим і яскравим. Тільки в розумному співвідношенні використання інформаційно-комп'ю-

терних технологій та повноцінного спілкування ми бачимо вирішення проблеми підвищення якості освітнього процесу, цілеспрямованого розвитку творчих здібностей учнів, активізації пізнавального інтересу на уроках.

Список використаної літератури:

1. Discovery Education. URL: <http://www.discoveryeducation.co.uk>. (дата звернення: 03.08.2021).
2. EBSCO. URL: https://help.ebsco.com/interfaces/International_Resources/russia. (дата звернення: 09.08.2021).
3. SCOE. URL: <http://www.scoe.org>. (дата звернення: 12.08.2021).
4. Бурлакова А.А. Компьютер на уроках в начальных классах. *Начальная школа плюс До и После*. 2007. № 7. С. 32–34.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти 2018 р. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/PDF>.
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 192 с.
7. КОМП'ЮТЕРНА гра «Тренажер для правильного читання та письма». URL: <https://training.academy/offer>. (дата звернення: 2. 08. 2021).
8. Рівкінд Ф.М., Ломаковська Г.В., Ривкінд Й.Я., Колесников С.Я. Сходінки до інформатики. Програма інтегрованого курсу для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Видавництво «Світлич», 2010. 16 с.
9. Руцька К.О. Використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках в початковій школі : навчально-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2016. 79 с.
10. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. Москва : Изд-во МИПКРО, 2010. 12 с.
11. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон, 2011. 267 с.
12. Учебный портал по использованию ЭОР в образовательной деятельности. URL: <http://eor.it.ru>. (дата звернення: 28. 06. 2021).

Kyrychok I., Bugaets N. Use of ICT in students of primary school of linguistic and literature and information industry

The article is devoted to the search for effective ICTs that optimize the learning of primary school students in computer science, Ukrainian language and reading lessons.

The authors offer a variety of computer information technologies for the study of computer science and language and literature in primary school: a popular video hosting service that provides YouTube video hosting services; EBSCO – available through the web interface of a database of scientific information from various fields of science; educational electronic resources: LearningApps, ClassTools.net, Discovery Education, EDPuzzle, Nearpod, Explain Everything, electronic tool “Steps to Informatics Plus”; various educational and game programs. The developed system of tasks for lessons of computer

science, Ukrainian language and reading with the use of information computer technologies for junior schoolchildren is presented.

The information computer technologies offered by the authors during the study of various topics in computer science lessons will help the teacher to solve the following didactic tasks: to increase interest in the subject, to intensify cognitive activity, to promote the effectiveness of knowledge acquisition; to form the ability to work with different sources of information, to obtain new information, to process it, to draw appropriate conclusions.

Developed game tasks with the use of ICT in the study of language and literature are aimed at the formation and correction of writing and reading skills of primary school children; ensuring positive learning motivation; conducting lessons at a high aesthetic and emotional level; implementation of the principle of clarity in teaching; increasing the amount of work performed in class; achieving individualization of learning; rational organization of the educational process; expanding opportunities for independent and research activities; providing access to various reference systems, electronic libraries and other information resources. The use of ICT helps to increase interest in learning, achieving the planned subject and meta-subject results. Online games can be used not only in language, reading and computer science lessons to consolidate or repeat the material covered, but also for individual work on writing correction.

Key words: *computer information technology, primary school students, computer science and language and literature.*

УДК 53:378.016]:005.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.20>**С. А. Полетило**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри експериментальної фізики, інформаційних та освітніх технологій
Волинського національного університету імені Лесі Українки

УЗАГАЛЬНЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗНАНЬ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Статтю присвячено впровадженню ефективного шляху забезпечення якості навчання фізики за допомогою узагальнення експериментальних знань. Спираючись на дослідження науковців щодо забезпечення якості навчання фізики, автор помітив, що проблемі узагальнення експериментальних знань бракує уваги в практиці навчання. Здебільшого узагальнення, яких дотримуються вчителі на уроках фізики, стосуються теоретичних знань. Використання узагальнення лише теоретичних знань призводить до значного пониження якості навчання фізики, адже фізика ґрунтується на поєднанні теорії та експерименту.

Практичні підходи, які використовуються для узагальнення експериментальних знань та вмій, нечисленні і не розкривають цінності пропонованого підходу.

Основна ідея пропонованої автором педагогічної технології зводиться до узагальнення знань із фізики на основі розв'язування експериментальних задач, які містять різні способи визначення фізичної величини.

Прикладом узагальнюючої ознаки автор вибрав фізичну величину «маса». Підібрано серію експериментальних задач, які розкривають різні практичні підходи до її експериментального визначення, що забезпечує узагальнення експериментальних знань про масу і є ефективним шляхом забезпечення якості навчання фізики.

Пропонований підхід до узагальнення експериментальних знань схвалено вчителями фізики Волинської області. Практично щодо кожної фізичної величини, яка вивчається в загальноосвітніх навчальних закладах базової школи, пропонований підхід можливий та викликає високий педагогічний ефект. Учні із захопленням ставляться до розв'язування експериментальних задач, їм цікаво, вони пропонують власні задачі.

Звернуто увагу, що такий підхід до узагальнення експериментальних знань учнів із фізики в сьомому класі можна використовувати до понять «густина», «сила», «прості механізми», «тиск», «закон збереження механічної енергії».

Внесено пропозицію в необхідності підготовки збірника експериментальних задач із фізики для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які б містили різноманітні підходи до визначення конкретних фізичних величин.

Ключові слова: узагальнення, нова педагогічна технологія, якість знань учнів, серії експериментальних задач, базова школа, інтерес учнів до розв'язування.

Постановка проблеми. Проблема узагальнення фізичних знань не є новою. Успішне її вирішення дає змогу забезпечити високу якість фізичних знань учнів, що є неодмінною вимогою сьогодення. Методисти та вчителі-практики розуміють узагальнення фізичних знань по-різному. Одні віддають перевагу узагальненню на рівні теорій, інші – на рівні законів, треті – на рівні понять та явищ. З огляду на те, що фізика ґрунтується на поєднанні теорії та експерименту, проблемі узагальнення експериментальних знань приділяється мало уваги. На нашу думку, узагальнення експериментальних знань і вмій залишає відбиток на подальшому використанні фізичних знань у житті кожної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У методичній літературі зустрічаються різні під-

ходи до узагальнення знань на уроках фізики. Одні автори вбачають цінність узагальнення знань у можливості учнів використовувати ці знання як у межах предмета «фізика», так і в межах інших дисциплін і в повсякденному житті. При цьому вони вважають, що узагальнення передбачає первісне вивчення окремих предметів, виділення в них істотно спільного та особливого, об'єднання їх у групи за відібраними істотними ознаками, поділ на види і тому подібне [1, с. 60]. На думку класика методичної науки О.І. Бугайова, узагальнення фізичних знань забезпечує високу якість знань учнів через їх системність [2, с. 81].

Л.А. Осадчук [3], В.Ф. Савченко [4], Ю.М. Галатюк, В.І. Тищук [5], В.Ф. Сиротюк [6] сходяться на тому, що різноманітність узагальнюючих підходів дає змогу отримати високу якість

навчання фізики через використання узагальнюючих планів вивчення фізичних явищ, понять, законів, теорій тощо. Разом із тим варто підкреслити, що практичні підходи до використання узагальнення експериментальних знань та вмінь нечисленні і не розкривають цінності згаданого підходу для високої якості навчання.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є запровадження ефективного шляху узагальнення знань із фізики на основі розв'язування експериментальних задач, які містять різні способи визначення фізичної величини.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення фізичних знань потребує виділення певної ознаки та об'єднання навколо неї фізичних фактів. Одним із шляхів узагальнення знань учнів (за вибраною ознакою) є розв'язування експериментальних задач щодо визначення фізичної величини, якою є маса тіла.

Поняття «маса» не можна вважати таким, що притаманне лише фізичній науці. Це поняття незамінне у вивченні інших предметів, таких як хімія, біологія, трудове навчання. Узагальнення учнівських знань на основі ознаки «маса» нами здійснювалося на спеціальному уроці наприкінці вивчення курсу фізики 7 класу. Результатом уроку стало те, що учні усвідомили можливість визначення маси багатьма методами.

Розв'язавши серію спеціально підібраних експериментальних задач (наведену нижче), наголошуємо на існуванні трьох підходів до визначення поняття «маса», з одним з яких учні зустрінуться в старших класах (зокрема, як знайти масу невидимої частинки), що мотивує їх на старанний пошук нових методів. Крім того, пропонуємо учням і такі експериментальні задачі, завдяки яким вони могли б зрозуміти важливість поняття «маса» для знаходження інших величин.

Серія експериментальних задач, які ми пропонуємо семикласникам для узагальнення поняття «маса», наведена нижче.

Задача № 1. Визначити масу однієї краплини води.

Обладнання: піпетка; склянка з водою; мензурка; лінійка.

Розв'язування. Крапають у мензурку N крапель води до однієї з її поділок. Знаходять масу води в мензурці за формулою: $m = \rho V$, де ρ – густина води. Масу однієї краплинки шукають, розділивши усю масу води в мензурці на кількість крапель:

$$m_0 = \frac{m}{N}.$$

Задача № 2. Порівняйте маси двох брусків: мідного та алюмінієвого.

Обладнання: лінійка; підручник.

Розв'язування. Маса кожного з брусків подають через їх густини:

$$m_1 = \rho_1 V_1, \quad m_2 = \rho_2 V_2,$$

де ρ_1 та ρ_2 – густини міді та алюмінію, відповідно (знаходять у підручнику в таблиці густин); V_1 та V_2 – об'єми мідного та алюмінієвого брусків (вимірюють лінійкою: множать довжину на ширину і на висоту), відповідно. Після підстановки даних порівнюють маси брусків.

Задача № 3. Є 8 кульок, виготовлених з однакового матеріалу, однакових за розміром і виглядом матеріалу. Одна з кульок має порожнину. За допомогою двох зважувань знайти кульку з порожниною.

Обладнання: терези.

Розв'язування. На кожну з шальок зрівноважених терезів кладуть по три кульки (перше зважування). Якщо терези зрівноважені, то кулька з порожниною серед тих двох, які не важились. Далі – на кожну шальку кладуть по одній із кульок, які не важились (друге зважування). Легша кулька має порожнину.

Якщо ж одна із трійок виявилася легшою (перше зважування), то серед них є кулька з порожниною. Із цієї трійки довільно вибирають дві і їх маси порівнюють за допомогою терезів (друге зважування). Коли ж обидві кульки зрівноважені, то порожнину матиме та, яка другий раз не зважувалась.

Задача № 4. Визначити матеріал, з якого зроблено деталь.

Обладнання: деталь; терези з важками; мензурка з водою; підручник.

Розв'язування. На терезах зважують деталь і знаходять її масу m . Далі деталь занурюють у мензурку і знаходять її об'єм V . Густина деталі знаходять за формулою:

$$\rho = \frac{m}{V}.$$

За допомогою таблиці густин, наведеної в підручнику, визначають матеріал, з якого зроблено деталь.

Задача № 5. Що важче: олівець чи кулькова ручка?

Обладнання: олівець; кулькова ручка; лінійка; гумка для витирання олівця.

Розв'язування. Ставлять гумку на найменшу грань і зрівноважують на ній лінійку. На кінці лінійки одночасно кладуть олівець та ручку. Предмет, який опуститься вниз, і буде важчим [7].

Задача № 6. Визначити, маса якої монети більша.

Обладнання: дві монети різного номіналу; пінцет; нитка; аркуш паперу; олівець.

Розв'язування. Стискають ніжки пінцета і надівають на них нитяну петлю так, щоб ніжки майже торкались одна одної. Притискають до аркуша паперу кінці ніжок пінцета і позначають їх краї. З обох боків ніжок кладуть монети і, притримуючи пінцет рукою, стягують петлю з ніжок [8, с. 40–41]. Фіксують відстані, на які перемістяться монети.

Маса тієї монети, яка пройшла меншу відстань, буде більшою і навпаки.

Задача № 7. Визначте товщину алюмінієвої фольги.

Обладнання: алюмінієва фольга у формі паралелепіпеда; учнівська лінійка; терези з набором важків; підручник.

Розв'язування. Маса фольги через густину ρ та об'єм V виражається так:

$$m = \rho V,$$

де об'єм: $V = abh$; a – довжина, b – ширина, h – товщина фольги.

Враховують останній вираз і отримують:

$$m = \rho a b h,$$

звідки:

$$h = \frac{m}{\rho ab}.$$

Масу фольги знаходять зважуванням, довжину і ширину фольги – лінійкою, густину алюмінію – за таблицею густин підручника.

Задача № 8. Визначити метал, з якого виготовлено дрiт.

Обладнання: моток дроту; рулетка; учнівська лінійка, терези з важками.

Розв'язування. Метал, з якого виготовлено дрiт, шукають за допомогою таблиці густин, наведеної в підручнику. Густина речовини знаходять так:

$$\rho = \frac{m}{V}.$$

Масу дроту m шукають зважуванням дроту, а об'єм V знаходять як об'єм циліндра: площу основи S множать на висоту циліндра l , тобто:

$$V = S \cdot l.$$

Відомо, що в основі циліндра лежить круг, тому

$$S = \frac{\pi d^2}{4}.$$

Остаточню:

$$\rho = \frac{m}{\pi l d^2}.$$

Діаметр дроту d знаходять за допомогою лінійки, а довжину дроту l – за допомогою рулетки.

Задача № 9. Встановіть метал, з якого виготовлене тіло.

Обладнання: мензурка з водою, нитка, терези з набором важків, підручник.

Розв'язування. Якщо відома густина металу, то за таблицею густин легко встановити, про який метал йдеться. Густина металу знаходять за формулою густини:

$$\rho = \frac{m}{V}.$$

Масу m тіла шукають зважуванням, а його об'єм V – за допомогою мензурки.

Задача № 10. Визначте, до якого рівня підніметься вода в мензурці, якщо в неї опустити деталь із заліза.

Обладнання: терези з важками; деталь із заліза; нитка; мензурка з водою.

Розв'язування. Спочатку знаходять масу деталі m , потім за таблицею густин – густину заліза ρ . Об'єм деталі із заліза шукають так:

$$V = \frac{m}{\rho}.$$

Саме на стільки зміниться об'єм води в мензурці (об'єм деталі із заліза виражають у кубічних сантиметрах). Щоб дізнатись, до якого рівня підніметься вода в мензурці, до початкового рівня води в мензурці додають знайдений об'єм V .

Щоб перевірити правильність зробленого підрахунку, деталь із заліза підвішують на нитці й опускають у мензурку з водою. Якщо покази підтвердились, завдання виконано правильно.

Задача № 11. Визначити довжину мідного дроту в мотку, не розмотуючи його.

Обладнання: моток мідного дроту; терези з важками; штангенциркуль.

Розв'язування. Якби дрiт був розмотаний, то він мав би форму циліндра з висотою l та площею основи S . Об'єм V цього циліндра був би:

$$V = l \cdot S.$$

Масу дроту m можна подати через густину ρ та об'єм V :

$$m = \rho V.$$

Враховуючи попередній вираз:

$$m = \rho l S.$$

Оскільки основою циліндра є круг, його площа S знаходиться так:

$$S = \frac{\pi d^2}{4}.$$

Після підстановки знаходять:

$$m = \frac{\rho \pi d^2}{4} l,$$

звідки:

$$l = \frac{4m}{\rho \pi d^2}.$$

Масу мотка шукають зважуванням, діаметр дроту вимірюють штангенциркулем.

Підготовка уроку потребує значних зусиль вчителя, особливо в плані підготовки експерименту. Кожному учню переробити усю серію експериментальних завдань не під силу за браком часу. Тому клас розбиваємо на групи. На столах, за якими розташовуються учнівські групи, окрім обладнання, знаходиться картка-завдання. Після виконання першого експериментального завдання групи міняються місцями. Обов'язковий елемент уроку – підсумок виконання експериментальних задач. Представники груп протягом двох хвилин мають розповісти про шлях розв'язування конкретного експериментального завдання. Цікавість учнів до такого уроку надзвичайно велика, урок їх захоплює, набуває елементів змагальності.

Повністю усі завдання вдається розв'язати, якщо проводити здвоєний урок.

Висновки і пропозиції. Такий підхід до узагальнення експериментальних знань учнів

із фізики у 7-му класі можна використовувати до понять «густина», «сила», «прості механізми», «тиск», «закон збереження механічної енергії».

Внесено пропозицію щодо підготовки збірника експериментальних задач із фізики для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які б містили різноманітні підходи до визначення конкретних фізичних величин.

Список використаної літератури:

1. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский и др.; под ред. А.В. Перышкина и др. Москва : Просвещение, 1984. 398 с.
2. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе. Теорет. основы. Москва : Просвещение, 1981. 288 с.
3. Осадчук Л.А. Методика преподавания физики. Киев : Вища школа, 1984. 352 с.
4. Савченко В.Ф., Бойко М.П., Дідович М.М., Закалюжний В.М., Руденко М.П. Конспект лекцій з методики навчання фізики в старшій школі. Чернігів : ЧДПУ, 2002. 288 с.
5. Галатюк Ю.М., Тищук В.І. Дослідна робота учнів з фізики. Харків : Основа "Тріада", 2007. 192 с.
6. Сиротюк В.Ф. Методика навчання фізики. URL: www.kspu.edu.
7. Давидьон А.А. Експериментальні задачі з фізики для 7–9 класів : посібник для вчителів фізики. Чернігів : Десна, 1997. 43 с.
8. Гайдучок Г.М., Нижник В.Г. Фронтальний експеримент з фізики в 7–11 класах середньої школи : посібник для вчителя. Київ : Рад. школа, 1980. 175 с.

Poletylo S. Generalization of experimental knowledge as one of the ways to ensure the quality of teaching physics

The article is devoted to the introduction of an effective way to ensure the quality of teaching physics through the generalization of experimental knowledge. Based on existing research by scientists to ensure the quality of teaching physics, the author noted that the problem of generalization of experimental knowledge is given insufficient attention in teaching practice. In most cases, the generalizations followed by teachers in physics lessons usually concern theoretical knowledge. The use of generalization of only theoretical knowledge leads to a significant reduction in the quality of teaching physics, because physics is based on a combination of both theory and experiment.

Practical approaches used to generalize experimental knowledge and skills are few and do not reveal the value of the proposed approach.

The main idea of the pedagogical technology proposed by the author is to generalize knowledge of physics on the basis of solving experimental problems that contain different ways to determine the physical quantity.

As an example of a generalizing feature, the author chose the physical quantity "mass". A series of experimental problems has been selected, which reveal various practical approaches to its experimental definition, which provides a generalization of experimental knowledge about mass and is an effective way to ensure the quality of teaching physics.

The proposed approach to the generalization of experimental knowledge was approved by physics teachers of Volyn region. For almost every physical quantity that is studied in secondary schools, the proposed approach is possible and causes a high pedagogical effect. Students are passionate about solving experimental problems, they are interested, they offer their own problems.

It is noted that such an approach to the generalization of experimental knowledge of students in physics in the seventh grade can be used to the concepts of "density", "force", "simple mechanisms", "pressure", "the law of conservation of mechanical energy".

A proposal was made to prepare a collection of experimental problems in physics for students of secondary schools, which would contain various approaches to determining specific physical quantities.

Key words: *generalization, new pedagogical technology, quality of students' knowledge, a series of experimental problems, basic school, students' interest in solving.*

УДК 316.624-053.6:379.8
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.21>

Сеага Семі

аспірант кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН ЇЇ РОЗВИТКУ

У статті підліткову агресію розуміємо як мотивовану деструктивну поведінку, яка суперечить загальноприйнятим соціальним нормам, є безпосереднім відображенням внутрішнього неблагополуччя дитини. Агресія показує невміння підлітка адекватно реагувати на події та спрямується на завдання шкоди іншим. З'ясовано, що підліткова агресія має як позитивне, так і негативне значення. На основі узагальнення інформації виокремлено основні ознаки підліткової агресії. Установлено, що підліткова агресія має конкретні особливості: носить виражений демонстративний характер; є наслідком особистої кризи; характеризується появою різних девіацій; часто виявляється спонтанно як для самого підлітка, так і для його оточення; для агресивних підлітків притаманні загальні індивідуально-психологічні характеристики та індивідуальні риси, виражені гендерні відмінності у вияві агресивних дій. Визначено основні мотиви агресивної поведінки підлітків. З'ясовано, що позитивний вплив на підвищення рівня підліткової агресії мають такі особливості характеру, як збудливість, демонстративність, дратівливість, завищена самооцінка.

Шляхом систематизації наукової інформації виокремлено найвагоміші причини вияву агресивної поведінки в підлітковому віці. У психолого-педагогічному контексті до найвагоміших причин належать негативні впливи трьох факторів: сім'ї (згуртованість і рівень конфліктності, ступінь близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, стиль сімейного керівництва); однолітків та навколишнього середовища (копіювання поведінки ровесників, соціальний статус у групі); ЗМІ та комп'ютерних ігор (систематичне споглядання сцен насильства призводить до поступової втрати емоційної сприйнятливості агресії й чужого болю; віртуальні комп'ютерні війни «програмують» на агресивні вчинки).

Ключові слова: агресія, агресивний підліток, особливості агресивної поведінки підлітків, причини агресії.

Постановка проблеми. Агресія та насильство є одними з дуже важливих соціально-психолого-педагогічних проблем людства загалом та кожної країни зокрема. Як доводить І. Гайдамашко [6, с. 150], незважаючи на заклики до гуманізації відносин, у світі зростають агресивні тенденції, використовуються агресивні моделі поведінки, розповсюджується тероризм, пропагується культ агресії та насильства у ЗМІ. Саме тому ця тема викликає підвищений інтерес у науковців. Нині спостерігається зростання агресії серед усіх верств населення, проте особливо агресивними є підлітки. За статистичними даними, які наводяться у підручнику під авторством Н. Волянчук та Г. Ложкіної, «жертвами агресії в стінах школи стають біля 90% дітей» [5, с. 98]. Збільшення кількості підлітків, які схильні до агресивної поведінки, зумовлює необхідність вивчення психолого-педагогічних аспектів, які її викликають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можемо стверджувати, що нині майже немає такого школяра-підлітка, який би не зазнав агресивних дій або сам не використовував агресивні дії стосовно інших. У дослідженні ми солідарні з українськими науковцями, які займаються віковою та педагогічною психологією (О. Видра, Є. Карпенко, В. Кутішенко, В. Поліщук), у тому,

що найчастіше агресія виникає у дітей у час критичних вікових періодів. Саме у підлітковому віці агресія набуває демонстративного характеру у зв'язку з психофізіологічними змінами, втратою дорослими авторитету та поступовою переорієнтацією на групу ровесників.

Однак варто наголосити на такому: незважаючи на повсюдність підліткової агресії та високі показники її зростання, досі є недостатня кількість системних психолого-педагогічних досліджень, які би всебічно розкривали це явище та давали відповіді на запитання стосовно причин її виникнення. Ці факти стали основою для нашого наукового пошуку та написання статті.

Мета статті – на основі узагальнення та систематизації наукової інформації проаналізувати сутність, дослідити зміст, визначити особливості підліткової агресії та окреслити основні причини її появи та розвитку.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік є дуже складним та суперечливим періодом життя особистості, адже передбачає становлення самосвідомості. Причому заради самоствердження підлітки вдаються до агресивної поведінки. Таке активне самовираження часто призводить до виявів невмотивованої агресії.

У межах авторської розвідки проаналізуємо підходи науковців до розуміння сутності підліткової агресії. Так, із педагогічної точки зору, як задекларовано у педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка, підліткова агресивність трактується як емоційний стан і риса характеру дитини, що вирізняється «імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями гніву, злості, намаганнями заподіяти іншому травму (фізично чи морально)» [7, с. 15]. У статті С. Завражец [12] підліткова агресивність розглядається як ознака внутрішнього емоційного неблагополуччя та як один із неадекватних засобів для свого захисту, які може застосувати підліток.

У результаті узагальнення авторських позицій, що представлені у наукових публікаціях К. Бютнера [2], Г. Ванаквої [3] та О. Настюк [14], підліткову агресію розглядаємо як мотивовану деструктивну поведінку, яка суперечить загальноприйнятим соціальним нормам та є безпосереднім відображенням внутрішнього неблагополуччя дитини, що показує невміння адекватно реагувати на події та передбачає завдання шкоди іншим.

На основі інтерпретації напрацювань С. Беляєвої [1, с. 12–14] та Г. Ванаквої [3, с. 246–248] з'ясовано, що підліткова агресія має як позитивні, так і негативні риси. Так, установлено, що саме агресія дає можливість підліткові успішно вирішувати свої проблеми і дозволяє за допомогою мінімальних затрат підтримувати високу самооцінку. Із психологічної точки зору перетворення агресії на особистісну якість засвідчує деформацію особистісного розвитку підлітка та становить серйозну небезпеку як для нього самого, так і, звісно, для його оточення, тому від агресивних моделей особа самостійно не відмовиться. У цьому разі, як радять фахівці-практики (соціальні педагоги, практичні психологи), які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно надати об'єктивну оцінку негативній поведінці підлітка та запропонувати йому реальну альтернативу для ефективного розв'язання його проблем. У практичній площині доцільно використати наукові моделі навчання, повторення та підкріплення неагресивних форм поведінки.

У процесі вивчення наукових публікацій [2; 12] з'ясовано, що до найвагоміших ознак агресивності належать: упертість, прагнення заперечувати, відмовлятися; забіякуватість, дратівливість; напади гніву, вибухи злості, обурення, крик; прагнення образити, принизити; владність, намагання відстояти свою позицію будь-якою ціною; егоцентризм, невміння розуміти інших; самовпевненість, завищена самооцінка. На основі узагальнення представленого переліку вважаємо, що до вищезазначених ознак варто додати ще й такі, як втрата контролю над собою, відмова від дотримання визнаних у суспільстві правил поведінки.

Безумовним фактом є те, що підліткова агресія має свої особливості. Саме у підлітковому віці агресія набуває яскравого демонстративного характеру. Цей факт пов'язаний із психофізичними змінами, реальною втратою дорослими авторитету в підліткової аудиторії та переорієнтацією на завоювання авторитету у своїх ровесників. Як показує наш досвід, досить часто агресивні вчинки підлітків є наслідком особистісної кризи. Підлітки втрачають реальну орієнтацію в загальнолюдських цінностях та ідеалах, бо не мають зрозумілого для них зразка поведінки. Так, у дослідженні А. Кісельової [13] доведено існування безпосереднього зв'язку між системою цінностей і зростанням агресивної поведінки дітей підліткового віку.

Ще однією особливістю є те, що підліткова агресія характеризується появою різних девіацій. У цьому контексті погоджуємося з аргументами, які наводить О. Дмитрієва [9] стосовно того, що за певних умов агресивна поведінка може призвести до розвитку девіантної поведінки та стати поштовхом й до виникнення делінквентної поведінки.

До значних особливостей підліткової агресивності зараховуємо й те, що досить часто така поведінка є несподіваною як для самого підлітка, так і для його оточення. Науковці [4], які вивчають вікові психологічні особливості дітей підліткового віку, наголошують на тому, що психічні порушення мають певні етапи розвитку, причому будь-які психопатологічні феномени включають початкові вияви, розгорнуту стадію, етап завершення, період залишкових симптомів. Однак було встановлено, що під час підліткової кризи швидкість цього циклу суттєво збільшується, тому агресивна поведінка підлітка є для його близьких та рідних несподіваною, яку вони часто самі не можуть усвідомити та пояснити, тобто агресія для них є незрозумілим фактом.

Під час вивчення окресленого спектра питань було з'ясовано, що індивідуально-психологічні характеристики (нестійкі ціннісні орієнтації, захоплення, духовні запити; відсутність пізнавальних інтересів) теж належать до вагомої особливості підліткової агресивності. Ці характеристики роблять підлітка беззахисним перед застосуванням до нього агресії з боку сильнішого ровесника. У підручнику «Віктимологія та агресологія» [5, с. 101] наведено перелік індивідуальних рис, які притаманні агресивним підліткам. Шляхом проведеного дедуктивного аналізу до найбільш вагомих, на наш погляд, доцільно зарахувати такі:

- дратівливість;
- емоційну чутливість;
- ригідність;
- конфліктність у спілкуванні;
- упереджену атрибуцію ворожості;
- порушення сенситивності;

- дезадаптованість;
- інтернальний локус контролю.

Особливістю вважаємо й певні гендерні аспекти, які виявляються в агресивній поведінці підлітків. Так, у публікаціях О. Жизномірської [11] доведено, що соціальні стереотипи заохочують хлопців підліткового віку розвивати агресивні імпульси, а дівчатка мають їх послаблювати. З'ясовано, що хлопці підліткового віку схильні виявляти високий рівень фізичної прямої агресії, тоді як у дівчат цього ж віку найкраще виражена опосередкована вербальна агресія. Установлено й такий факт, що дівчата підліткового віку з високим рівнем агресії характеризуються дратівливістю та є більш уразливими порівняно з агресивними хлопцями. Ці гендерні аспекти також необхідно враховувати під час роботи з агресивними підлітками.

У процесі проведеного аналізу та узагальнення інформації за останні 10 років, яка представлена у публікаціях українських науковців Ю. Гарасимів, Т. Прищепи, О. Романової, Т. Тимофієнко, встановлені найбільш розповсюджені мотиви агресивної поведінки підлітків, до яких належать:

- жаждою помсти за перенесені страждання;
- вирішення внутрішньоособистісного та міжособистісного конфліктів;
- прагнення самостверджуватися;
- бажання заподіяння біль своїй жертві;
- усунення перешкод на шляху до задоволення потреб.

Зупинимось на розгляді та короткому аналізі педагогічних засад, які висвітлюють агресію та характеризують агресивну поведінку підлітків. Зокрема, на думку С. Гончаренка, агресивність підлітків є наслідком поганого ставлення до них (брак чуйності й поваги, надмірна строгість, зловживання покараннями) [7, с. 15]. Із педагогічної точки зору агресивна поведінка в підлітковому віці часто може бути наслідком таких життєвих подій, як народження нової дитини, розлучення батьків.

У межах дослідження питань підліткової агресії чи не найвагомим є вивчення головних причин, які лежать в основі її вияву. Слушними в контексті вивчення причин зростання підліткової агресії вважаємо погляди, задекларовані в дисертаційному дослідженні В. Олійник [15]. Авторка зосереджує увагу на переліку цих причини та називає такі чинники: «загальний економічний, політичний, моральний і духовний занепад українського суспільства; зростання кількості неблагополучних сімей із негативним мікрокліматом, девальвацією родинних норм, цінностей та традицій; вільна неконтрольована пропаганда у ЗМІ насильницьких дій або виявів жорстокості у поведінці; регулярне відкриття комп'ютерних, ігрових та інтернет-залів, де учні з легкістю можуть схватитися від реального життя у віртуальності, відчувши себе

непереможними героями жорстоких сцен насилля або вбивства» [15, с. 23].

Досліджуючи особливості агресії в підлітковому віці, необхідно враховувати той факт, що підліток росте в сім'ї, яка у такому разі є головним фактором соціалізації, а також головним джерелом «живих прикладів» агресивної поведінки для більшості дітей підліткового віку. У нашому баченні на формування агресивної поведінки впливає ступінь згуртованості, який існує у кожній окремій родині, а також вагому роль відіграють ступінь близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, стиль сімейного керівництва. Таким чином, дитячу агресивність доцільно розглядати як реальний наслідок деструктивного сімейного виховання та систематичного споглядання агресивних дій із боку батьків.

Варто акцентувати увагу на тому, що підлітки отримують відомості про агресію й зі спілкування з однолітками, тобто соціальне середовище ровесників теж може бути вагомою причиною розвитку агресивної поведінки у підлітковому віці. Підлітки вчать себе агресивно, спостерігаючи за поведінкою своїх ровесників чи однокласників. Поділяємо позицію О. Дроздова та М. Скока [10], що вплив групи однолітків є вагомим фактором агресивної поведінки. До таких механізмів уналежнюють соціальну фасилітацію (посилення домінуючих реакцій у присутності інших), конформність (зміна поведінки за незмінності переконань у результаті реального або уявного тиску групи), деіндивідуалізацію (втрата самоусвідомлення в групових ситуаціях, які забезпечують автономність і не концентрують увагу на індивіді) [10, с. 63]. Отож, підліткові групи мають певні ритуали, які доволі часто можуть підкріплюватися агресивними діями як лідера групи, так і рядових членів. Лідер групи за допомогою агресивних вчинків має змогу закріпити свої керівні позиції, а аутсайтери можуть на основі агресії підвищити свій статус. Саме агресія, яка підтримується груповими ритуалами, створює для підлітка відчуття безпеки, посилює належність до групи та стає ідейною основою для ствердження своєї сили через виправдання агресивної поведінки.

Одним із вагомих джерел, що можуть позитивно вплинути на виникнення агресії в підлітковому віці, є ЗМІ. Після багаторічних досліджень із використанням найрізноманітніших методів і прийомів психологи і педагоги (З. Адамська, О. Блискун, О. Воронкевич, Т. Ілляшенко, М. Сенченко) з'ясували вагомий ступінь впливу ЗМІ на виникнення агресивної поведінки у підлітків. Так, масмедіа впливає на агресивну поведінку підлітків лише за певних умов: представлений для перегляду сюжет має бути максимально реальним та цікавим; має сприйматися саме як агресія; головний герой на основі агресивних дій має досягати важливої

мети; має відбутися ототожнення глядача з агресором, а потенційної жертви з жертвою глядача.

Із власного досвіду можемо констатувати, що сучасні ЗМІ переповнені зображенням агресії та сцен насилля, часто можна спостерігати викривлення реальності у телепередачах, що, безумовно, формує у підлітків загострене відчуття загрози та провокує на здійснення агресивних вчинків. На думку Н. Волянюк та Г. Ложкіної, формування агресії на основі ЗМІ має такий вигляд: «надмірне захоплення телепередачами – агресивні фантазії – ототожнення себе з відповідним персонажем – засвоєння агресивного способу вирішення проблеми та впливу на людей – повторення агресивних дій – використання агресії для вирішення питань міжособистісних стосунків – підкріплення – агресивні звички – нерозвинуті соціальні та навчальні уміння – фрустрація – надмірний перегляд телепередач тощо» [5, с. 100].

Наголосимо на тому, що серед інших «техногенних факторів» формування підліткової агресії є безпосередня залежність, як доводять О. Дроздов та М. Скок [10], від впливу комп'ютерних технологій, а саме комп'ютерних ігор. Так, «комп'ютеро орієнтовані підлітки показують підвищені показники за всіма видами агресії» [10, с. 65]. Науковці підтверджують, що вагому роль відіграє і сам зміст комп'ютерних ігор. Так, експериментально доведено: коли підлітки грають у віртуальні війни, у них спостерігається підвищення фізіологічного збудження та концентрація агресивних думок. Підтвердженням фактом є підвищення рівня агресивності у тих підлітків, які віддають перевагу віртуальним іграм, у яких є елементи жорстокості та насилля. Є безпосередні експериментальні докази того, що у юнаків, які грали у гру «Doom-2» (типу «бродилка-стрілялка») «на 50% збільшилися агресивні асоціації мислення» [10, с. 65].

У дослідженні Т. Червонної акцентовано увагу на таких причинах агресивності підлітків, як само-свідомість та самокритичність. Авторка зазначає, що «інтенсивний розвиток самосвідомості та самокритичності призводить до того, що дитина у підлітковому віці знаходить суперечності не тільки в навколишньому середовищі, а й у своєму «Я»» [8 с. 88]. Щодо цього наведено цікаву статистику:

– підліток 10–11 років дуже критично ставиться до себе, 34% хлопчиків та 26% дівчаток дають собі негативні характеристики, у них переважає фізична агресія;

– підліток 12–13 років має ситуативно негативне ставлення до себе; головне вираження агресії – негативізм, спостерігається інтенсивний вияв фізичної та вербальної агресії, тоді як непряма агресія послаблюється;

– підліток 14–15 років зіставляє свої форми поведінки з тими нормами, які прийняті у рефе-

рентних групах; провідне місце посідає вербальна агресія [8, с. 88].

Характеризуючи агресивну поведінку підлітків, можемо стверджувати, що для розуміння мотиваційної основи необхідно враховувати низку як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Досить часто підліткова агресія може виступати як захисна реакція підлітка.

Висновки і пропозиції. Зазначимо, що підліткова агресія є мотивованою деструктивною поведінкою, яка суперечить загальноприйнятим соціальним нормам, що показує невміння адекватно реагувати на події та передбачає завдання шкоди іншим. Агресивний підліток створює масу проблем не лише оточенню, а й собі. В агресивних підлітків спостерігається суттєве звуження спектра міжособистісного спілкування та відбувається суттєва деформація особистісного розвитку. До особливостей підліткової агресії належить виражений демонстративний характер, поява девіацій. З'ясовано, що для агресивних підлітків притаманні загальні індивідуально-психологічні характеристики та риси, виражені гендерні відмінності у вияві агресивних дій. До найвагоміших причин вияву агресії у підлітковому віці зараховано негативні впливи трьох факторів: сім'ї; однолітків та навколишнього середовища; ЗМІ та комп'ютерних ігор із виявами агресії.

У практичному контексті наші подальші напрацювання будуть стосуватися висвітлення практичних шляхів соціально-педагогічної роботи з підлітками, що мають підвищений рівень агресії щодо оптимізації профілактичної та корекційної діяльності.

Список використаної літератури

1. Беляєва С.Я. Дитячі негаразди: лікуємо любов'ю. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2013. 112 с.
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. Москва, 1991. 88 с.
3. Ванакова Г.В. Агрессивность учащихся: как к ней относиться? *Народное образование*. 2012. № 7. С. 245–249.
4. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студ. вузів / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук [et al.] ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. 4-те вид., випр. й доповн. Київ : Каравела, 2014. 400 с.
5. Віктимологія та агресологія : навчальний посібник / за ред. Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкіна ; Ун-т менеджменту освіти АПН України. Київ; Рівне : Прінт Хауз, 2010. 256 с.
6. Гайдамашко І.А. Агресія і насильство : змістовий і соціально-педагогічний контекст. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції*. 2008. С. 150–152.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

8. Діагностика та корекція агресивності у дітей / упоряд. Т. Червонна. К. : Ред. загальнопедагогічних газет, 2014. 128 с.
9. Дмитрієва О.А. Гіперактивність й агресивність як форми девіантного поведіння: комплексний підхід до розв'язання проблеми. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2009. № 2. С. 7–15.
10. Дроздов О.Ю., Скок М.А. Фактори виникнення та розвитку агресивної поведінки. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 58–71.
11. Жизномірська О. Гендерні особливості агресивності у підлітковому віці. *Формування гендерної культури майбутніх вчителів*. 2005. С. 131–134.
12. Завражец С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 8–16.
13. Киселева А.В. К вопросу о концепции ценностной обусловленности агрессивного поведения. *Психология в вузе*. 2005. № 1. С. 92–102.
14. Настюк Олена. Агресивний підліток: [насильство у школі]. *Освіта України*. 2011. 25 лип. (№ 55/56). С. 6.
15. Олійник В.О. Соціально-педагогічна профілактика жорстокої поведінки учнів основної школи засобами анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка 23 Соціальна робота; Харків, 2017. 265 с.

Siagha Sami. The content and features of adolescent aggression and characteristics of the causes of its development

In the article, the adolescent aggression is understood as motivated destructive behavior that contradicts generally accepted social norms. The aggression is a direct reflection of the child's inner unhappiness. Aggression shows the adolescent's inability to respond adequately to events and is aimed at harming others. Adolescent aggression has been shown to be both positive and negative. There are identified the main signs of adolescent aggression, based on the generalization of information. It is established that adolescent aggression has specific features, namely: has a pronounced demonstrative nature; is a consequence of a personal crisis; characterized by the appearance of various deviations; manifests itself often spontaneously both for the adolescent and for his environment; for aggressive adolescents are characterized by general individual psychological characteristics and individual traits, pronounced gender differences in the manifestation of aggressive actions. There are determined the main motives of adolescents aggressive behavior. It was found that such features of excitability, demonstrativeness, irritability, and overestimated self-esteem have a positive effect on increasing the level of adolescent aggression.

There have been identified the most important causes of adolescent aggressive behavior, by systematizing scientific information. In the psychological and pedagogical context, the most important reasons include the negative influences of three factors: family (cohesion and level of conflict, the degree of closeness between parents and child, the nature of the relationship between siblings, the style of family leadership); peers and the environment (copying the behavior of peers, social status in the group); Media and computer games (systematic contemplation of scenes of violence leads to a gradual loss of emotional susceptibility to aggression and pain; virtual computer wars are "programmed" for aggressive actions).

Key words: aggression, aggressive adolescent, features of aggressive behavior of adolescent, causes of aggression.

УДК 373.3.016:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.22>

О. В. Шаран

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

В. Л. Шаран

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

М. М. Кулинич

здобувач ступеня магістра за спеціальністю «Початкова освіта»
факультету початкової та мистецької освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено розгляду методичних особливостей розвитку алгоритмічного мислення учнів початкової школи. Наголошено на важливості цього виду мислення як складника інтелекту людини, важливості його для молодого покоління і можливості його розвитку, починаючи з молодшого шкільного віку. Щоб розвивати у дітей алгоритмічне мислення, треба спочатку ввести їх у відповідну навчальну діяльність. Тому в початковій школі в процесі вивчення різних дисциплін важливим є використання алгоритмів задля формування алгоритмічного мислення молодших школярів та підвищення ефективності засвоєння відповідного навчального матеріалу. Сформульовано мету використання алгоритмічних приписів у освітньому процесі початкової школи.

Описано логіку ознайомлення молодших школярів з алгоритмами, його видами та властивостями. Акцентовано на інтуїтивно-практичному рівні засвоєння учнями понятійного апарату алгоритмізації, розробленні відповідної системи вправ для молодших школярів. Описано послідовність ознайомлення учнів із кожною алгоритмічною структурою. Одним із головних чинників розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів є використання електронних освітніх ресурсів. Вони сприяють формуванню таких важливих і потрібних сучасній молодій людині якостей та вмінь, як уміння організувати пошук інформації, вміння робити аналіз ситуації, порівнювати, бути спостережливим, бачити проблему загалом, визначати оптимальні шляхи її розв'язання, виділяти великі блоки завдань для розв'язання проблеми, деталізувати їх тощо, що є основними компонентами алгоритмічного мислення.

Описано основні види електронних освітніх ресурсів. Особливу увагу звернено на використання середовищ об'єкто орієнтованого візуального програмування, для яких притаманна наочність запису алгоритму, що сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу молодшими школярами. На прикладі освітньо-діяльнісного середовища Scratch описано можливості та особливості реалізації основних алгоритмічних структур молодшими школярами на уроках інформатики та в позаурочний час. Підсумовано, що розроблена система вправ із метою розвитку алгоритмічного мислення повинна базуватися на засвоєнні учнями на інтуїтивно-практичному рівні основних понять алгоритмізації та їх творчому застосуванні в об'єкто орієнтованих середовищах візуального програмування. Ефективність розроблених дидактичних матеріалів із використанням електронних освітніх ресурсів підтверджена під час педагогічного експерименту.

Ключові слова: освітній процес, початкова школа, молодші школярі, алгоритмічне мислення, алгоритм, електронні освітні ресурси.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується застосуванням інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності. Нові інформаційні технології впроваджуються й у сферу освіти. Як показує аналіз науково-педагогічних джерел, в Україні та за її межами проходять процеси трансформації освіти,

що полягають у цифровізації освітніх процесів. Це пов'язано з новими реальними умовами, з якими зіштовхуються педагоги у своїй практиці: змінилася мета та освітні цінності молодого покоління, особливості неперервної освіти, впроваджуються нові технології навчання, пов'язані з оптимізацією навчального процесу.

Одним із завдань початкової школи закладу загальної середньої освіти є формування мислення учня, розвиток його інтелекту. Важливим складником інтелектуального розвитку людини є алгоритмічне мислення. Молодій людині сьогодні потрібні «вміння планувати послідовність дій для досягнення мети, передбачати можливі наслідки» [6, с. 71]. Згідно з Концепцією Нової української школи культура алгоритмічного мислення є важливим складником інформаційно-цифрової та математичної компетентностей молодшого школяра [4, с. 11]. Основні компоненти алгоритмічного мислення – структурний аналіз завдання, розбивка великого завдання на малі, зведення нерозв'язаного завдання до раніше розв'язаних, планування можливих ситуацій і реакцій на них, розуміння й використання формальних способів запису розв'язання – мають універсальний характер і можуть застосовуватися майже у всіх сферах людської діяльності [7, с. 222].

Оскільки алгоритмічне мислення, як й інші види мислення, розвивається під дією зовнішніх факторів, то за допомогою додаткових впливів можна сприяти його розвитку. Потужними можливостями для розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів володіють електронні освітні ресурси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «алгоритмічне мислення» розглядали багато вчених (як психологів, так і методистів). Так, розвитку алгоритмічного мислення у процесі навчання математики приділяли увагу М.І. Бурда, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, І.Ф. Тесленко та ін., формування алгоритмічної культури (як складника інформатичної) розглядали М.І. Жалдак, М.М. Левшин, Ю.С. Мельник, Н.В. Морзе, С.Й. Шварцбург та ін., у процесі вивчення інших навчальних дисциплін алгоритмічний підхід використовували Н.М. Бібік, М.О. Данилов, І.Я. Лернер, М.І. Паламарчук, М.М. Скоткін та ін. Особливості створення й використання електронних освітніх ресурсів описували у своїх роботах В.Ю. Биков, М.А. Бойко, А.М. Гуржій, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, О.В. Співаковський, О.М. Спірін та ін. Проте в сукупності проблема не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – розглянути дидактичні особливості використання електронних освітніх ресурсів у процесі розвитку алгоритмічного мислення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Під здатністю алгоритмічно мислити розуміємо (услід за Ю.С. Мельником) вміння розв'язувати завдання різноманітного характеру, що вимагають складання прогнозованого плану дій для досягнення бажаного результату та адекватних форм прийняття правильних рішень [5, с. 52].

Багато вчених (А.К. Артемов, А.П. Єршов, Н.Б. Істоміна, Ю.С. Мельник, В.М. Монахов та ін.)

стверджують, що алгоритмічне мислення є одним із найважливіших, тому формувати його потрібно ще в школі. Психологи довели, що віковий період від 5 до 11 років є сенситивним для формування таких важливих для всього подальшого життя та навчання учнів психічних процесів, як аналіз, внутрішній план дій, рефлексія, що є основою для формування алгоритмічного мислення.

Учений-психолог Дж. Брунер свого часу зазначав, що для будь-якої предметної діяльності притаманний особливий мислення. Таким чином, щоб розвивати в дитини цей спосіб мислення, важливо «...ввести учня в епіцентр проблем відповідної навчальної діяльності» [2, с. 390]. А також, як відомо, за умови використання алгоритмічних приписів як засобів навчання покращується засвоєння учнями навчального матеріалу. Отже, у початковій школі важливим є використання алгоритмів задля формування алгоритмічного мислення молодших школярів та підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Відповідно до цього на уроках із багатьох дисциплін передові учителі використовують різні види завдань із застосуванням алгоритмів: у мові – будова слова, синтаксичний розбір речення та відповідні символічні позначення та ін.; у математиці – правила виконання операцій, перетворень, побудова різних моделей задачі (текстової, предметної, предметно-схематичної, схематичної, математичної), засвоєння способів та методів розв'язування задач та ін.; природознавстві – зміна дня і ночі, пір року, визначення сторін горизонту, орієнтування за компасом, планом місцевості, картою, утворення корисних копалин, способи розмноження, кругообіг води у природі та ін.

Метою використання у навчальному процесі алгоритмічних приписів є:

- формування обчислювальних навичок і вмінь учнів, доведення їх до автоматизму;
- попередження помилок учнів;
- етапність роботи над завданням, усунення наявних помилок;
- навчання самоаналізу, самоконтролю;
- планування діяльності для виконання групового завдання;
- організація пошуково-дослідницької діяльності учнів.

У процесі алгоритмізації навчання ефективно поєднується аналіз і синтез й активно розвивається мислення учнів. Як зазначав академік Б.В. Гнеденко, «як би далеко не просунулися досягнення педагогіки у розв'язанні завдання розвитку творчих здібностей і логічного мислення людей, у ній завжди будуть посідати почесне місце алгоритмічні методи» [3, с. 20].

Значення алгоритмізації навчання важко переоцінити. З одного боку, використання алгоритмічного підходу сприяє частковій формалізації

навчання, з іншого – створює підґрунтя, основу для творчого застосування сформованих знань та вмінь учнів. Алгоритмічний підхід у поєднанні з іншими методами навчання підвищує осмисленість засвоєння, полегшує і прискорює вивчення програмного матеріалу [9, с. 97].

Проте найбільші можливості для розвитку алгоритмічного мислення учнів мають уроки інформатики.

На уроках пропедевтичного вивчення основ інформатики молодші школярі ознайомлюються з поняттям «алгоритм», який є основним компонентом алгоритмічного мислення, навчаються його виконувати, складати, аналізувати, налагоджувати. Під алгоритмом розуміємо послідовність розпоряджень (вказівок, команд, приписів) виконавцю. Кількість таких розпоряджень не є однаковою і сталою: вона може бути як завгодно великою, але вона не може бути нескінченною. Отже, алгоритм – це система правил виконання певних операцій (дій), що обов'язково приводить до розв'язання певного класу завдань після скінченної кількості цих операцій. Алгоритми володіють низкою властивостей: зрозумілістю, дискретністю, точністю, результативністю, масовістю. Відомі також основні способи запису алгоритмів: вербальний (словесний) – алгоритм описується природною мовою; графічний – алгоритм описується за допомогою набору графічних зображень (блок-схем); символічний – алгоритм описується за допомогою набору символів, тобто псевдокоду (навчально-алгоритмічної мови); програмний – алгоритм описується на певній мові програмування. У початковій школі доцільно ознайомлювати учнів з алгоритмами, заданими вербальним, графічним та символічним способами подання [8, с. 5].

Саме на перших етапах навчання у початковій школі в учнів формуються інтуїтивні уявлення про алгоритм, існування різних алгоритмів, їх виконання та засвоєння. Важливо надавати дітям зразки правильних способів діяльності, розділяти певні способи діяльності на окремі дії, створювати для учнів умови для поступового переходу від дії за зразком до самостійного виконання, сприяючи закладенню основ алгоритмічного мислення молодших школярів.

Надалі молодші школярі в процесі вивчення основ інформатики ознайомлюються згідно з чинною програмою з алгоритмами різних структур, властивостями алгоритмів, їх редагуванням та конструюванням, оволодівають навичками алгоритмічної діяльності у процесі використання електронних освітніх ресурсів.

Під електронними освітніми ресурсами (за М.А. Бойко [1]) розуміємо сукупність матеріалів та засобів освітнього призначення в електронній формі, які є важливими елементами інформа-

ційно-освітнього середовища. Електронні освітні ресурси можуть бути навчальними, науковими, інформаційними, довідковими та ін. До них належить електронний документ, електронне видання, електронні аналоги друкованого видання, електронні дидактичні демонстраційні матеріали (презентації, відео, аудіозаписи, мультфільми), комп'ютерні тести, електронні словники, електронні довідники, електронні бібліотеки цифрових об'єктів, електронні навчальні посібники, електронні підручники та електронні методичні матеріали. Є ще електронні освітні ігрові ресурси. Це різновид електронних ресурсів навчального призначення, який поєднує пізнавальну та розвивальну функції. Він містить і теоретичний матеріал, і компетентнісні завдання. І все це подано в ігровій формі, що важливо для дітей молодшого шкільного віку. За функціональною ознакою електронні освітні ресурси класифікують так: навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні та контролювальні.

Широкое впровадження комп'ютерів в освітній процес висуває високі вимоги до організації розумової діяльності користувачів, а також створює якісно нові умови для розвитку мислення учнів. Завдяки роботі молодших школярів з електронними підручниками, електронними словниками, електронними довідниками, електронними освітніми ігровими ресурсами розвиваються різні види мислення, зокрема й алгоритмічне. Цьому сприяє розвиток таких якостей та вмінь особистості, як уміння організувати пошук інформації, опрацювати інформацію, вміння аналізувати ситуацію, порівнювати, бути спостережливим, бачити проблему загалом, визначати оптимальні шляхи її розв'язання, виділяти великі блоки завдань для розв'язання проблеми, деталізувати їх тощо.

Організація алгоритмічної діяльності в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі передбачає застосування ефективних способів взаємодії суб'єктів навчання, врахування вікових особливостей та індивідуальних здібностей молодших школярів, вибір раціональних способів розв'язування завдань, пов'язаних із використанням алгоритмів.

Крім того, на уроках інформатики важливо процес ознайомлення з кожною алгоритмічною структурою здійснювати послідовно:

- наведення прикладів алгоритмів певної структури, використовуючи життєвий досвід дітей;
- виокремлення ключових слів, необхідних для запису відповідної алгоритмічної структури, та позначень у блок-схемах;
- виконання системи вправ на здійснення алгоритму, перевірку його правильності та виправлення наявних помилок, складання алгоритму та його перетворення.

Для формування алгоритмічного мислення важливим є використання середовищ об'єкто орі-

ентованого візуального програмування, для яких притаманна наочність запису алгоритму. Таким є, наприклад, освітньо-діяльнісне середовище Scratch, на якому можна реалізовувати структури слідування, розгалуження, повторення, роботу над проектами у вигляді програм, синхронізувати роботу окремих частин програми та виконувати паралельні процеси. Як наслідок, учні мають можливість навчитися створювати комп'ютерні анімації, мультимедійні презентації, анімаційні та інтерактивні сюжети, ігри, моделі та ін.

Допомагає у засвоєнні навчального матеріалу використання освітніх можливостей YouTube-каналу. Це можуть бути відеоуроки «Scratch – цикли», «Scratch – гра «НЛО» та багато інших. Використання YouTube-контенту може відбуватися як на уроці учителем, так і у домашніх умовах дітьми. У дітей виявляється інтерес до навчального матеріалу, можливість опрацювати його у зручних умовах, виявити свою творчість, спостерігаючи за роботою інших.

Висновки і пропозиції. Результати впровадження розроблених матеріалів, отриманих у процесі експериментального дослідження, підтвердили те, що використання електронних освітніх ресурсів у освітньому процесі початкової школи сприяє розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів. Це відбувається у процесі виконання системи вправ, що базується на засвоєнні на інтуїтивно-практичному рівні основних понять алгоритмізації та творчому їх застосуванні у об'єкті орієнтованих середовищах візуального програмування. Крім цього, прослідковується підвищення інтересу до вивчення предмета та ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у визначенні дидактичних особливостей та умов розвитку інших видів мислення молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Бойко М.А. Розробка та впровадження електронних освітніх ресурсів у процесі навчання інформатики учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2019. 20 с.
2. Брунер Дж. Психологія познання / *За межами непосредственной информации*. Перевод с англ. К.И. Бабицкого. Москва : Прогресс, 1977. 412 с.
3. Гнеденко Б.В. О математическом творчестве. *Математика в школе*. 1979. № 6. С. 16–22.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Мельник Ю.С. Дидактичні умови формування алгоритмічної культури молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2007. 238 с.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я. 3–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>
7. Шаран О.В. Використання алгоритмічного підходу у процесі вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень». *Педагогіка вищої та середньої школи*: збірник наукових праць Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2016. Вип. 47. С. 220–224.
8. Шаран О.В. Елементи алгоритмізації: методичні матеріали до проведення лабораторних занять. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2018. 60 с.
9. Шаран О.В., Голинська М.Й. Особливості формування алгоритмічної культури молодших школярів на уроках математики та інформатики. *Perspektywiczne opracowania są nauką i technikami – 2018: Materiały XIV Międzynarodowej naukowo – praktycznej konferencji*. Przemyśl: Nauka i studia, 2018. 116 с. С. 94–98.

Sharan O., Sharan V., Kulynych M. Features of using e-educational resources in the development of algorithmic thinking of junior schoolchildren

The article is devoted to the consideration of didactic features of the algorithmic thinking development of elementary school pupils. Emphasis is placed on the importance of this type of thinking as a component of human intelligence, its necessity for the younger generation, and the possibility of its development starting from elementary school age. To develop children's algorithmic thinking, it is necessary to introduce them to the appropriate educational activities first. Therefore, in elementary school in the process of studying various disciplines, it is important to use algorithms to form algorithmic thinking of junior schoolchildren and increase the efficiency of learning the relevant educational material. The purpose of using algorithmic instructions in the educational process of elementary school is formulated.

The logic of acquainting junior schoolchildren with algorithms, their types, and properties is described. Emphasis is placed on the intuitive and practical level of pupils' mastery of the conceptual apparatus of algorithmization and the development of an appropriate system of exercises for junior schoolchildren. The sequence of pupils' acquaintance with each algorithmic structure is described. One of the main factors in the development of algorithmic thinking of junior schoolchildren is the use of e-learning resources. They contribute to the formation of such important and necessary for modern young people qualities and skills as the ability to

organize information retrieval, the ability to analyze the situation, compare, be observant, see the problem as a whole, identify optimal solutions, identify large blocks of tasks for problem-solving, detailing them, etc., which are the main components of algorithmic thinking.

The main types of electronic educational resources are described. Particular attention is paid to the use of object-oriented visual programming environments. Such environments are characterized by the clarity of the algorithm, which contributes to the effective assimilation of educational material by junior schoolchildren. The possibilities and features of realization of the basic algorithmic structures by junior schoolchildren at computer science lessons and in extracurricular time on the example of the educational-activity environment called Scratch are described. It is concluded that the developed system of exercises for the development of algorithmic thinking should be based on the assimilation by pupils at the intuitive-practical level of the basic concepts of algorithmization and their creative application in object-oriented visual programming environments. The effectiveness of the developed didactic materials with the use of electronic educational resources was confirmed during the pedagogical experiment.

Key words: *educational process, elementary school, junior schoolchildren, algorithmic thinking, algorithm, e-educational resources.*

УДК 37.015.31(072)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.23>**О. В. Швець**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

В умовах Нової української школи актуальною є проблема розвитку критичного мислення у молодших школярів, яке є дієвим способом виховання громадян, які повинні про все мати власну думку та не дозволяти маніпулювати своєю свідомістю. Авторка статті подає трактування поняття «критичне мислення», наводить основні риси молодшого школяра, який мислить критично (самостійність, наполегливість, допитливість, соціальність, наявність переконливої аргументації). У статті також наголошено, що технології розвитку критичного мислення пропонують сучасному вчителю Нової української школи набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Їх перевагою є орієнтація не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми перед учнями та її креативне розв'язання.

Авторка характеризує завдання технологій розвитку критичного мислення на уроках із курсу «Я досліджую світ»: освітньої мотивації, інформаційної грамотності, культури мовлення, соціальної компетентності. Вона ж наводить перелік ефективних технологій та методів розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі та подає короткий опис окремих із них (мозкова атака, асоціативний куш, брейнстормінг, брейнрайтінг, брейнсвормінг, майнднепінг, «Дерево рішень», «Запитання до автора», «Бортовий журнал», «Діаграма Венна» та ін.).

Наголошено, що правильне використання необхідних технологій та методів у структурі уроку допоможе ефективно побудувати методично правильну модель уроку «Я досліджую світ» із розвитку критичного мислення молодших школярів. Технології розвитку критичного мислення у молодших школярів передбачають систему покрокової діяльності та допомагають учням, почуватися впевненими й переконаними у праві на власну думку, оцінці судження та припущення. Упровадження технологій розвитку критичного мислення забезпечуватиме перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів Нової української школи, готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших.

Ключові слова: STEM-освіта, критичне мислення, технології розвитку критичного мислення, молодший школяр, урок, метод, мозкова атака, асоціативний куш, брейнстормінг, брейнрайтінг, брейнсвормінг, майнднепінг, «Дерево рішень», «Запитання до автора», «Діаграма Венна», Нова українська школа.

Постановка проблеми. Нова українська школа в контексті реалізації концепції STEM-освіти сприяє формуванню здобувачів початкової освіти нової генерації шляхом продукування у них ключових та предметних компетенцій. Вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі сприяє всебічному розвитку особистості молодшого школяра. Метою природничої освітньої галузі (за Державним стандартом початкової освіти) є формування компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення

відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку. Також цим же документом передбачено, що здобувач освіти: відкриває світ природи, набуває досвіду її дослідження, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи; опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та представляє її у різних формах; усвідомлює розмаїття природи, взаємозв'язки її об'єктів та явищ, пояснює роль природничих наук і техніки в житті людини, відповідально поводить себе у навколишньому світі; критично оцінює факти,

поєднує новий досвід із набутим раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру [2, с. 2]. Реалізація всіх вищевказаних показників передбачає необхідність використання вчителями закладів загальної середньої освіти технологій розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Упровадження технологій розвитку критичного мислення забезпечуватиме перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ще Ксенофонт, Сократ та Платон активно включали критицизм у діяльність давньогрецьких шкіл, бо вважали, що це сприяє пошуку істини кожним учнем. Продовженням необхідності ідей навчати дітей шукати відповіді на запитання, критично осмислювати потоки інформації є дослідження американських учених Джемса та Дж. Д'юї. Проблеми розвитку критичного мислення вивчали Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін. [9, с. 29]. Активно працює над питаннями розвитку критичного мислення у молодших школярів О. Пометун [5; 6; 7; 8], що відображено у її численних працях та освітній платформі [4]. Отже, питання необхідності розвитку критичного мислення школярів розглядалися у науково-методичній літературі. Однак слід зазначити, що впровадження технологій розвитку критичного мислення в молодших школярів під

час вивчення природничої освітньої галузі дотепер не було предметом спеціальних досліджень.

Мета статті – охарактеризувати окремі технології розвитку критичного мислення в молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі (надалі – НУШ). Завдання, що сприятимуть реалізації мети дослідження:

1. Дати визначення поняття «критичне мислення».

2. Окреслити основні характеристики молодшого школяра, який мислить критично під час вивчення природничої освітньої галузі в НУШ.

3. Сформувати перелік ефективних технологій та методів розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі та дати окремим із них коротку характеристику.

Виклад основного матеріалу. Однією з перспективних педагогічних технологій у НУШ є технології розвитку критичного мислення. Основні трактування терміна в науково-методичній літературі представимо на рисунку 1. Спільним для поглядів щодо визначення змісту поняття «критичне мислення» є те, що критичне мислення розглядають як багаторівневий процес, до того ж розглядають його комплексно (з урахуванням педагогічного, методичного, когнітивного та філософського та ін. аспектів). Так, М. Бохан у статті «Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді» зауважує: «Якщо ж розглядати критичне мислення у філософському аспекті, то слід зауважити, що під цим поняттям розуміють уміння логічно мислити, аргументувати,

Критичне мислення – активність розуму, спрямована на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань (О. Тягло).

Критичне мислення – уміння індивіда оцінювати свої думки та сторонні впливи, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, не розглядати як істину кожну здогадку, а піддавати її сумніву й перевірці (Г. Липкіна, Л. Рибак).

Критичне мислення – здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій (О. Пометун).

Рис. 1. Трактування поняття «критичне мислення» у науково-методичній літературі [1; 3; 5]

аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку». Відповідно до педагогічного аспекту критичність розглядається як усвідомлений контроль над процесом інтелектуальної діяльності, під час якого відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо [10, с. 20].

Технології розвитку критичного мислення пропонують сучасному вчителю НУШ набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Їх перевагою є орієнтація не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми перед молодшими школярами та її креативне розв'язання. Технології розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти сприяють розв'язанню: освітньої мотивації (підвищення когнітивного інтересу під час вивчення природничої освітньої галузі та активного сприйняття навчального матеріалу на уроках «Я досліджую світ»); інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з природничою інформацією будь-якої складності); культури мовлення (формування навичок напи-

сання текстів різних жанрів); соціальної компетентності (формування соціальної впевненості, комунікативних навичок та відповідальності за власні знання) [1, с. 20]. Застосування технологій розвитку критичного мислення молодших школярів сприяє розвитку особистості та відображається через основні характеристики учня, який мислить критично під час вивчення природничої освітньої галузі в НУШ. Подано їх на рисунку 2.

Під час розвитку критичного мислення в молодших школярів у НУШ не слід забувати про право учнів робити помилки, бо для вчителя помилка дитини – це можливість побачити, у чому в неї в конкретний момент є певні труднощі; якщо дитина сама виправила свою помилку, то вона заслуговує відмінної оцінки. Допомогти у цьому можуть «тонкі» та «товсті» запитання вчителя. «Тонкі» (закриті) запитання – це запитання, що вимагають конкретної відповіді з одного або двох слів (Хто? Що? Коли? Де? Чи правильно? Може...? Буде...? Чи згодні Ви...?). «Товсті» (відкриті) запитання – це запитання, що не мають однозначної відповіді, вимагають роздумів, залучення додаткових знань, умінь аналізувати (наприклад: Як пояснити, чому...? У чому відмінність...? Що буде, якщо...?

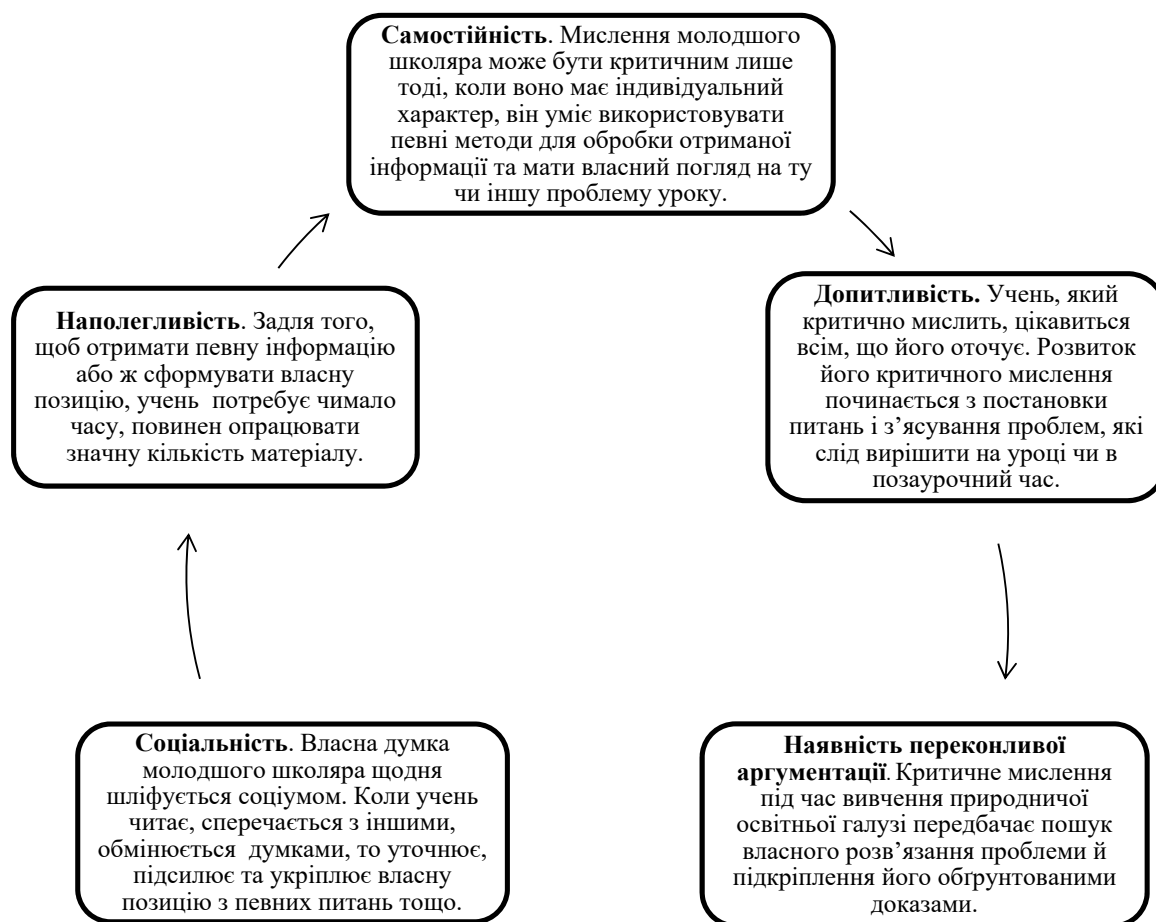


Рис. 2. Основні характеристики молодшого школяра, який мислить критично під час вивчення природничої освітньої галузі в НУШ [3; 6; 9]

Що, якщо...? У чому причина...? Які наслідки...?). Розгляньмо, які ж технології та методи розвитку критичного мислення молодших школярів варто застосовувати під час вивчення природничої освітньої галузі в НУШ (таблиця 1) та надамо окремим із них коротку характеристику.

«Асоціативний куц» використовується для «занурення» в тему, яка буде розглядатися в

подальшому, спонукає учнів думати вільно та відкрито стосовно певного предмета, образу, теми, включаючи почуття, емоції, ставлення. Стимулює нелінійну форму мислення – асоціативне мислення.

Мозкова атака застосовується задля збирання якомога більшої кількості ідей, звільнивши учасників обговорення від інерції мислення та сте-

Таблиця 1

Перелік ефективних технологій та методів розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі

Частина уроку	Назва технології або методу
1	2
Вступна частина	Асоціативний куц
	Дерево передбачень
	Істинні та хибні висловлювання
	Кластер
	Кошик ідей
	Мозковий штурм (брейнстормінг)
	Обговорення питань у загальному колі
	Припущення на основі запропонованих слів або термінів
	Робота в парах
	Таблиця «З-Х-Д»
	Вірю/не вірю
	Читання з передбаченням
	Основна частина (для організації первинного сприйняття інформації)
Діаграма Венна	
Картографування тексту (майднепінг)	
Кластер	
М-схема	
Метод опорних слів	
Почережні питання	
Смислове згортання	
Т-таблиця	
Таблиця «З-Х-Д»	
Тонкі та товсті запитання	
Читаємо і запитуємо	
INSERT (читання з позначками)	
Читання із зупинками	
Читаємо в парах, узагальнюємо в парах	
Основна частина (для осмислення учнями матеріалу)	Дебати
	Акваріум
	Дерево рішень
	Займи позицію
	Запитайте в автора
	Карткова дискусія
	Карусель
	Континунум (неперервна шкала думок)
	Обмін проблемами
	ПРЕС
	РАФТ
	Фішбоун
	Ромашка запитань
	Шість «чому»
	Концептуальна таблиця
	Одна хвилина
	Письмова (тиха) дискусія
Брейнсвормінг	

Продовження таблиці 1

1	2
Підсумкова частина	Ковдра ідей
	Потяг
	Чотири погляди
	Аркуші оцінювання та самооцінювання
	Мішень
	Смайлики
	Шість капелюхів (за Едвардом де Боно)
	Есе
	Незакінчене речення
	Сенквейн
	Лінія оцінювання

реотипів. Використовується з метою продукування найбільшої кількості ідей щодо вирішення певної проблеми. Мозкову атаку можна проводити фронтально з усім класом, коли ідеї записує вчитель на дошці (перевага цього способу – заощадження часу на уроці); індивідуально, у парах, групах.

Брейнстормінг – це технологія генерації ідей. Вона охоплює чотири етапи: 1. **Пошук ідей** (у кожного учня має бути аркуш паперу та ручка, щоб записувати свої ідеї, якщо вони не зможуть їх озвучити). 2. **Запис ідей** (усі ідеї записуються на картках, які вчитель (модератор брейнстормінгу) розміщує їх на дошці (у всіх перед очима). 3. **Оцінка ідей** (спочатку потрібно позбутися усього нездійсненого, що висловили учні (відновити значну кількість тварин, що перебувають на межі зникнення за 1–2 дні тощо). І у вас залишиться перелік лише перспективних ідей стосовно теми уроку чи проблемної ситуації). 4. **Розвиток ідей** (навіть найвдаліші ідеї учнів та вчителя нічого не варті, якщо вони не будуть реалізовані під час уроку чи в позаурочній діяльності. Під час оцінювання вчитель визначає разом з учнями, які ідеї будуть розвивати під час вивчення природничої освітньої галузі. Призначте відповідальну особу та занотуйте, які кроки потрібно зробити, щоб втілити ідею та знайти рішення).

Майндмепінг будується на результатах брейнстормінгу. Кінцевий результат – діаграма зв'язків – відображає графічний опис думок та їх поєднань. Вагомо, що молодші школярі навчаються логічно вибудовувати свої думки та відображати у карті причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами природи тощо. **Брейнрайтинг відрізняється від брейнстормінгу тим, що молодші школярі не представляють свої ідеї перед групою усно, а записують їх стосовно запропонованої теми чи ситуації на листках. Оцінювання ідей на уроці можна робити анонімно: ідеї учнів розміщують на дошці, а кольоровими стікерами всі діти підтримують ту ідею, яка їм найбільше сподобалась. Брейнсвормінг** передбачає запис ідеї самостійно учнями або колективно (цього разу на стікерах), тоді всі ліплять свої листки на стіну чи на дошку.

Після цього всі пропозиції сортуються. Модератор не потрібен. Якщо кілька разів поспіль застосовувати на уроках таку технологію, то процес генерації ідей із різними невеликими групами сприятиме тому, що молодші школярі будуть здатні віднайти правильне рішення у будь-якій нестандартній ситуації [1, с. 88–89]. *«Діаграму Венна»* використовують задля того, щоб навчити учнів здійснювати порівняльний аналіз з обов'язковим синтезом його результатів. У процесі їх використання учитель називає підтеми, проблеми тощо, які необхідно проаналізувати в процесі розкриття теми (їх буває 2–3). Інформацію, що стосується конкретної проблеми, заносять в окреме коло (квадрат), а в спільну частину записують інформацію, що є спільною та стосується всіх виокремлених складників проблеми або ж теми.

«Запитання до автора» спрямовані на формування вміння формулювати запитання й шукати відповіді на них у тексті. Робота молодших школярів будується за такими етапами: 1) виявлення складних для розуміння учнями фрагментів тексту; 2) планування зупинок під час читання тексту, робота над змістом частин; 3) формулювання запитань для кожної зупинки; 4) формулювання учнями своїх запитань та пошуки відповіді на них у тексті.

«Дерево рішень» допомагає молодшим школярам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Для роботи обирають проблему, що може мати декілька варіантів розв'язання (3–4). Кожна група отримує аркуш паперу зі схемою. Після заповнення таблиці групи презентують результати роботи, графу «Висновок» закривають. Коли всі групи ознайомили клас зі своїми аргументами «за» і «проти», дітям пропонується передбачити висновки кожної і груп, які потім звіряються з написаними на схемах. Найдоцільніше використовувати під час роботи в групах, зокрема в 3 та 4 класах.

«Бортовий журнал» – спосіб ведення робочого конспекту: інформація фіксується за допомогою ключових слів, коротких словосполучень чи речень, умовиводів, графічних схем та моделей,

запитань. Частинами «бортового журналу» можуть бути запропоновані вчителем ключові поняття теми, вислови, цитати, визначення тощо. Важливо, щоб учитель надавав дітям зразки правильного ведення конспекту, в якому учні з легкістю знаходять усе необхідне.

«Збережи останнє слово за мною» – метод, який передбачає те, що учні попередньо готують запитання, які записують на окремих аркушах, відповіді – на звороті. У подальшій роботі учень, що розпочав обговорення твору чи сформулював запитання, передає естафету обговорення іншому. Після повного обговорення слово повертається до того, хто розпочинав або озвучував запитання; він підбиває підсумок або зачитує свою відповідь. Таким чином, молодший школяр отримує право підсумувати, погодившись чи заперечивши те, що говорили інші, доводячи свою думку. Обговорення припиняється. Усі означені кроки діяльності допомагають учням, не впевненим у собі, почуватися впевненими й переконаними у своєму праві на власну думку, оцінці судження та припущення [9, с. 100].

Висновки і пропозиції. Отже, правильне використання необхідних технологій та методів у структурі уроку допоможе ефективно побудувати методично правильну модель уроку «Я досліджую світ» із розвитку критичного мислення та підготувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. Розглянуті лише окремі з технологій та методів розвитку критичного мислення молодших школярів, тому радимо тим, хто цікавиться цими питаннями, ознайомитись із працями [1; 3; 5; 6; 7; 8; 9] та освітньою платформою «Критичне мислення» [4].

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробленні та впровадженні серії семінарів-тренінгів для вчителів НУШ, які прагнуть ефективно використовувати технології розвитку

критичного мислення молодших школярів у професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О.І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 24.03.2021).
3. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / за наук. ред. О.І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
4. Освітня платформа «Критичне мислення». URL: <https://www.criticalthinking.expert/shop/nabirkartok-yak-rozvynuty-krytychne-myslennya-zadopomogoyu-spetsialnyh-metodiv/> (дата звернення: 23.03.2021).
5. Пометун О.І. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ : Ліра, 2016. 144 с.
6. Пометун О.І. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
7. Пометун О.І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навчально-метод. Посібник. Київ, 2020. 104 с.
8. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
9. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ : Видво «Плеяди», 2006. 220 с.
10. The Aspiring thinkers. Guide to Critical Thinking by Dr. Linda Elder and Dr. Richard Paul. Foundation for Critical Thinking, 2009. P. 12.

Shvets O. Effective technologies of development of critical thinking in junior schoolchildren during the study of natural education in the New Ukrainian school

In the conditions of the New Ukrainian school the problem of development of critical thinking in junior schoolchildren is actual, which is an effective way of education of citizens who should have their own opinion about everything and not allow to manipulate their consciousness. The author of the article gives an interpretation of the concept of "critical thinking", gives the main characteristics of a junior student who thinks critically. The article also emphasizes that the technologies of critical thinking development offer the modern teacher of the NUS a set of specific methodological techniques that are needed for use at different levels of education, in different subject areas, types and forms of work. Their advantage is the focus not on memorization, but on a meaningful creative process of learning about the world, on posing a problem to students and its creative solution.

The author characterizes the tasks of technologies for the development of critical thinking in the lessons of the course "I explore the world": educational motivation; information literacy; speech culture; social competence. It provides a list of effective technologies and methods for developing critical thinking of primary school students while studying natural education in the New Ukrainian School and gives a brief description of some of them (brainstorming, associative bush, brainstorming, brainwriting, brainwashing, mindnepping, "Decision Tree"). "Questions to the author", "Venn diagram", etc.).

It is emphasized that the correct use of the necessary technologies and methods in the structure of the lesson will help to effectively build a methodically correct model of the lesson "I explore the world" for the development of critical thinking of primary school children. Technologies for the development of critical thinking in junior high school students provide a system of step-by-step activities and help students feel confident and convinced of their right to their own opinion, evaluative judgments and assumptions. The introduction of technologies for the development of critical thinking will ensure the transition from learning focused mainly on memorization, to learning aimed at developing independent conscious thinking of students of the NUS, to prepare new generation children who can think, communicate, hear and listen to others.

Key words: *STEM-education, critical thinking, critical thinking development technologies, junior schoolchild, lesson, method, brainstorming, associative bush, brainstorming, brainwriting, brainwashing, mindnepping, "Decision tree", "Questions to the author", "Venn diagram", New Ukrainian school.*

ВИЩА ШКОЛА

UDK 378.37.001

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.24>

O. O. Babakina

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Psychology,
Primary Education and Education Management
Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv Regional Council

MANAGING THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION BASED ON THE SYSTEM APPROACH

In the article, the expediency of using the system approach to managing the development of academic staff training system in higher education institutions is substantiated. Effective management of developing academic staff training system in higher education institutions should be carried out in a coordinated manner and focused on the quality of academic staff because success and quality of organization of the educational process in general depend on them and use not only traditional but also innovative approaches, forms, methods and means taking into account the requirements of educational markets in both Ukraine and European countries. Managing the development of academic staff training system in higher education institutions will be more effective based on the system approach, but together with the synergetic approach. Moreover, while organizing academic staff training system it is appropriate to take into account external and internal factors that significantly affect the system. The system approach is to comply with the basic laws of the system, namely: composition, proportionality, problem consideration, ontogenesis, integration to obtain synergistic effect, awareness, stability. When managing the development of academic staff training system in higher education institutions, it is appropriate to use the structural and functional system that will ensure not only the structure of subsystems, but also their functional orientation. It is proved that the system approach to managing the development of academic staff training in higher education institutions should be carried out at different levels (international, state, university, department) using innovative technologies, forms, methods and tools that will contribute to management effectiveness which will promote information awareness of all subjects of educational process, adjust subsystems interconnection, consider time management (management cycle), university resources, external and internal factors to avoid crisis phenomena of the system, and also predict possible ways of system development for timely regulation of crisis phenomena; exercise control at all levels of the system, etc. and direct the system to a high level of the organization to obtain the synergistic effect.

Key words: the system approach, academic staff, higher education institutions, management.

Scientific problem statement. Modern aspects of establishing and developing the system of teacher training in higher education institutions are caused by changes in the society's attitude to education and science, to the status and prestige of the teaching profession. The problem of the system of academic staff professional development in higher education institutions is recent and now it is in research focus of Ukrainian and foreign researchers, namely doctoral and candidate theses in various specialties.

Analysis of recent research and publications. Theoretical and practical aspects of developing the management system in the field of education are studied by O. Adamenko, M. Albert, V. Andrushchenko, T. Borova, O. Galus, H. Ielnykova, V. Zablotsky, V. Luhovoi, T. Lukina, A. Kharkivska, E. Hrykova,

F. Khmil, F. Hedoury and others. The system approach is used by R. Akoff, S. Honcharenko, H. Ielnykova, O. Iefimova, A. Kravchenya, T. Sorochan, A. Kharkivska, E. Khrykov.

The purpose of the article. Theoretically substantiate the feasibility of using the system approach in managing the development of the system of academic staff in higher education institutions.

Main research material. Methodological principles of education management in general as well as vocational and technical in particular are a reproduction of deep, determining factors, without which management activities in this area will not have necessary guarantees to achieve the expected effect [1, p. 35]. It should be noted that effective management of developing the system of academic staff training in

higher education institutions must be carried out in a coordinated manner and focus on the quality of academic staff training, because it is academic staff that affects success and quality organization of the educational process in general, while using not only traditional but also innovative approaches, methods and tools taking into account the requirements of the educational services market in Ukraine and European countries.

The author agrees with the opinion of A. Kharkivska, who in the article «System approach and innovations in modern pedagogical science» notes that the introducing the system approach in the context of modern market and economic relations contributes to the constant transformation and improvement of the education system. Based on the system approach, modern education trains graduates to adapt to different conditions and circumstances of professional activity, develops their ability to self-study and self-improvement, promotes rapid development of new skills and abilities [2]. Considering this interpretation in terms of managing the development of academic staff training in higher education, the management component of this system should be aimed at taking into account external and internal factors and implying technologies, forms, methods and tools that allow professionals to adapt quickly to various educational and social circumstances, to promote self-development, self-improvement and self-realization and fast mastering of new competences.

Taking into account the impact on the effectiveness of organizing all significant factors in interaction, according to R. Akkoff, this is the main principle of the system approach, and its essence is to study the most common forms of organization, which involves, above all, studying system parts, their interaction, studying processes that combine parts of the system with goals [3]. Thus, researching the management of developing the system of academic staff in higher education institutions should be carried out through the study of parts, namely at the international, state, university, departmental levels, understanding that they are united by one goal – effective management of the system.

O. Kustovska notes that the system approach contributes to forming an appropriate formulation of the essence of the studied problems in sciences and the choice of effective ways to solve them [4].

In management activities, the influence and interaction of many factors (both internal and external) are taken into account and have a direct and indirect impact on its functioning; management theories that use the system approach, more or less based on synergistic effect [5, p. 21].

Agreeing with O. Kustovska and from the point of view of managing development of the system of academic staff training in higher education institutions will be carried out more effectively based on the system approach, but in interaction with synergetic, while in organizing the system both internal and external fac-

tors should be taken into account because they affect the system.

The article hypothesis is supported with the ideas of A. Huryanov and O. Hryshko, who believe that the system approach is methodology for studying objects as systems. Moreover, the system includes two components: the external environment, including input, output of the system, connection with the external environment, feedback; internal structure – a set of interconnected components that influence the management subject on the object, processing input and output and achieving the goals of the system [6].

A. Kravchenya notes that the system approach to managing the quality of future IT teachers training structures and systematizes the management process, necessitates the formation of a targeted system of educational process management, which provides an orderly set of interconnected and interacting subjects and objects of training, designed to achieve the goal – to ensure high qualification of future teachers [7].

According to O. Iefimov, the system approach is about meeting the basic laws of the system. Let's analyze them in terms of managing the development of academic staff training in higher education, namely [8]:

1. Composition, ie coordination of common and private goals – a common goal is effective management of the development of the academic staff training system in higher education institutions, while private goals are of each participant in the educational process from the professional to the social.

2. Proportionality. Internal proportionality must be combined with external one, ie the appropriate level of developing the elements of the external environment. When managing the development of academic staff training system in higher education institutions should take into account not only the internal needs of a particular university or lecturer, but also rely on the needs of the external environment (needs of the market of educational services, current trends in education and science, etc.).

3. Considering «the bottleneck» with extra attention to the weakest system element: to take into account the problems that may arise while managing the development of academic staff training system in higher education institutions (lack of funds, low motivation).

4. Ontogenesis, which takes into account the sequence of stages of the life cycle (of a company/product). It is in the process of managing the development of academic staff training system in higher education institutions when the needs of each lecturer from young professionals (teaching experience up to 3 years) to doctors, professors, because each of them has own requests on topics, technologies, tools, methods, forms of increasing own scientific and pedagogical level.

5. Integrations that direct the system to a high level of organization and that allow to obtain a synergistic effect. That is, this effect in managing the development of academic staff training system in higher education is manifested due to the fact that the sum of potential goals is greater than the sum of the goals themselves, thus there is another additional unit of effect, defined as synergistic effect.

6. Awareness, which highlights information as the main condition for competitiveness. In this case, the phrase «He who has information, has the world» is appropriate, so in managing the development of academic staff training system in higher education, information awareness is one of the key characteristics that will ensure the process effectiveness.

7. Stability, which includes requirements for making the system (static state) and its functioning (dynamic state). While managing the development of academic staff training system in higher education institutions, it is appropriate to use a structural and functional system that will ensure not only the structure of subsystems, but also their functional orientation.

Conclusions and future research opportunities.

Thus, summarizing the above mentioned, the system approach to managing the development of academic staff training in higher education should be carried out at different levels (international, state, university, department) using innovative technologies, forms, methods and tools that will promote management efficiency, promote information for all the subjects of educational process, adjust to all subsystems interconnection, to consider time management (management cycle), university resources, external and internal factors to avoid crisis phenomena of the system, and also predict possible ways of system

development for timely regulation of crisis phenomena; exercise control at all levels of the system, etc. and direct the system to a high level of the organization to obtain a synergistic effect.

References:

1. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 45 с.
2. Харківська А.А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород – Будапешт, 26–29 листопада 2013 р. Ужгород : УжНУ, 2014. Вип. 8(27). С. 31–35.
3. Акофф Р. Планирование будущего корпорации. Москва : Прогресс, 1985. 417 с.
4. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 365 с.
6. Гур'янов А.Б., Гришко О.А. Системний підхід до стратегічного управління підприємством. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2011. № 34. С. 274–277.
7. Кравченя А. Теоретичний аналіз моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. *Вісник Черкаського університету*. 2014. № 25(318). С. 71–77.
8. Єфімова О. Системний підхід – основа управління діяльністю підприємств. *Персонал*. 2007. № 2. С. 67–72.

Бабакіна О. О. Управління розвитком системи підготовки академічного персоналу у вищій школі на основі системного підходу

У статті обґрунтовується доцільність використання системного підходу до управління розвитком системи підготовки академічних кадрів у закладах вищої освіти. Ефективне управління розвиваючою системою підготовки академічного персоналу у закладах вищої освіти має здійснюватися скоординовано та зосереджено на якості академічного персоналу, оскільки успіх та якість організації освітнього процесу в цілому залежать від них і використовують не лише традиційні, а й інноваційні підходи, форми, методи та засоби з урахуванням вимог освітніх ринків як України, так і європейських країн. Управління розвитком системи підготовки академічного персоналу в закладах вищої освіти буде більш ефективним на основі системного підходу, але разом із синергетичним підходом. Більше того, під час організації системи навчання академічного персоналу доцільно враховувати зовнішні та внутрішні чинники, які істотно впливають на систему. Системний підхід полягає у дотриманні основних законів системи, а саме: складу, пропорційності, розгляду проблеми, онтогенезу, інтеграції для отримання синергетичного ефекту, усвідомлення, стабільності. Під час управління розвитком системи підготовки академічних кадрів у закладах вищої освіти доцільно використовувати структурно-функціональну систему, яка забезпечить не лише структуру підсистем, а й їх функціональну спрямованість. Доведено, що системний підхід до управління розвитком підготовки академічного персоналу у закладах вищої освіти має здійснюватися на різних рівнях (міжнародний, державний, університет, кафедра) із використанням інноваційних технологій, форм, методів та інструментів, які сприятимуть ефективності управління, поінформованості всіх суб'єктів освітнього процесу, коригуватимуть взаємозв'язок підсистем, урахуватимуть управління часом (цикл управління), ресурси університету, зовнішні та внутрішні чинники, щоб уникнути кризових явищ системи, а також передбачити можливі шляхи розвитку системи для своєчасного регулювання кризових явищ; здійснювати контроль на всіх рівнях системи та спрямовувати систему на високий рівень організації для отримання синергетичного ефекту.

Ключові слова: системний підхід, науковий колектив, заклади вищої освіти, менеджмент.

UDK 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.25>**I. V. Barabash**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Pryazovskyi State Technical University

DIFFERENTIATED LEARNING AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE STUDY PROCESS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article concerns ways of individualization of the study process through differentiated learning technologies in the course of foreign language training at a higher technical educational establishment. According to the humanistic concept of the contemporary higher education, the latter ought to be learner-centered, it allowing meeting fully both learner's educational and individual psychological needs. That determines development of learning packs, selection of teaching methods and study process organization forms.

The article presents the analysis of specific organizational features of the study process based on differentiation. It describes two forms of differentiation commonly used – internal and external ones depending on either heterogeneous or homogeneous groups of students. The purpose in both cases is to take into careful account abilities and needs of the learner.

There is a detailed description of an external differentiation pattern successfully implemented in the course of a project in intensive English teaching at the Faculty of Information Technology. Within this differentiation approach, homogeneous groups of students are formed (from the «least able» to «most able» ones) according to students' initial foreign language competence level and following the principle of relative stability. The latter means a possibility for a student to be transferred to another group in order to match his or her actual development of speech skills.

The selected differentiation pattern appeared to be justified because it takes into account non-linguistic students' profile, characterized by the great diversity of students' foreign language competence and learning motivation.

The article describes basic conditions for effective realization of the above form of differentiation: regular monitoring of the actual foreign language competence level with due regard to student self-assessment and survey; creation of a comfortable learning environment in class by means of maintaining parity among all the participants of the study process; application of interactive teaching methods; proper coordination of the teaching staff.

Key words: *communicative competence, differentiation form, learning environment, teaching method, level differentiation, homogeneous/ heterogeneous groups.*

Introduction. The growing role of a foreign language as one of the basic general education disciplines in the system of professional training of specialists at a higher technical school puts forward a wide range of tasks related to the practical implementation of modern approaches to teaching a foreign language, such as task-based, situational, communicative, interactive, differentiated and others.

These approaches are consistent with the humanistic concept that underlies modern innovative teaching, which puts the learner personality at the forefront, taking into account their individual psychological characteristics, and, accordingly, creating conditions for the best possible realization of their personal potentials.

One of the effective ways to individualize the learning process in a higher school environment, in our opinion, is the use of differentiated learning

technologies. On the one hand, these technologies help to overcome difficulties that often arise due to differences in the initial level of students' foreign language competence at the beginning of university education; and, on the other hand, they contribute to the sustainable formation and growth of individual communicative skills of students who are trained in groups.

Analysis of recent investigations and publications. Differentiation as a principle of organizing the educational process originated in the mass school in the 19th century. Since then, obviously, the principles and forms of differentiated learning have repeatedly changed in accordance with the concept of education existing at different stages of society development.

The modern concept of education is based on the idea that readiness for future activity is an internal need of the individual and cannot be completely determined from the outside. Consequently, the main

task of the university is to provide services that are to meet the educational needs of the individual [1].

To achieve this goal educators are supposed to create certain conditions of the educational environment, which make the maximum development of the student potential possible. In this context, domestic and foreign scientists consider differentiated learning as an effective means of creating such a productive educational environment that takes into account psychological characteristics of the individual [2].

The methodology of the modern concept of a differentiated approach is based primarily on the works in the field of personality psychology by S. Rubenstein, K. Platonov, B. Ananyev, A. Leontiev, P. Galperin and others, systemic differentiation and individualization of the educational and pedagogical process of I. Unt, H. Liimets, C. Washburne, A. Kirsanov, Yu. Babansky, the role of educational motivation by L. Bozhovich, T. Shamova, G. Shchukin and others, as well as on L. Vygotsky's theory of the zone of proximal development. Studies on the developing potential of a foreign language by I. Bim, N. Gez, I. Zimnyaya, G. Kitaigorodskaya, E. Passov, etc made a great contribution to the formation of the concept of differentiated learning, the latter being considered as a tool for building professional foreign language competence.

Pointing out issues requiring further investigation. However, many aspects of the practical implementation of the principles of differentiated learning at a higher technical school, in particular in relation to teaching a foreign language, need further investigation. These include the following: interaction of the teaching staff under conditions of differentiated learning; organization of study process in relatively stable groups that admit the possibility for any student to change their group within the created hierarchy of groups depending on the student actual level of foreign language competence; preferable teaching methods applied under conditions of level differentiation, and others.

The objective of the article. The article summarizes the experience of application of differentiated learning technologies in foreign language classes within the framework of a project in intensive English teaching of first-year IT students, considers basic requirements that are of importance for successful implementation of differentiated learning.

Presentation of the main research material. Differentiated learning is understood to be, on the one hand, creation of various learning conditions in order to take into account characteristics of learners and, on the other, a complex of methodological, psychological, pedagogical and organizational measures that provide learning in homogeneous groups [3].

It is customary to distinguish between «internal» and «external» differentiation. Internal differentiation implies such an organization of the educational process, which takes into account individual charac-

teristics of the student in a heterogeneous / mixed group. A common form of internal differentiation is level differentiation, which allows a student to master educational material, skills within one of the levels defined by the syllabus (not lower than the basic one) in accordance with their abilities and individual needs [4]. With external differentiation, relatively homogeneous groups of students are formed with the same goal of achieving maximum individualization of the learning process. In other words, the objective of differentiation is to educate each student at a level that matches his or her abilities and interests. Once the teacher is aware of the actual level of his or her students' foreign language skills and knowledge of the subject, he or she determines their zone of proximal development and, using a diverse range of teaching methods at hand, brings them to a higher level.

It is important to understand that differentiation consists not only in grouping students according to their inborn abilities and initial level of communicative language competence, but also naturally implies the differentiation of the content of education as well as forms and types of student classroom or independent work.

Let us consider the above-mentioned theoretical provisions giving an example of the implementation of a project in intensive English teaching of first-year bachelors of the Faculty of Information Technology. The project has been under successful implementation for eight years at the Department of Foreign Languages of Pryazovskyi State Technical University. The goal of the project was to form a high level of students' foreign language competence, which would allow them to actively participate in international programs and events, listen to lectures on professional subjects in English, be engaged in scientific work, etc. Accordingly, the task was to achieve a level of language proficiency in the main types of speech activities not lower than B1+ / B2 within the Common European Standards. The department created a learning pack based on textbooks published by Oxford University Press; the priority teaching methods used were interactive one, as they tend to create the most active learning environment, simulating in some degree the forms of real communication, where the student as an educational process party acquires maximum subjectivity, reveals their creative potential [5].

It is worth mentioning that the choice of first-year students as the target group was determined by the following factors. Firstly, for students the first year is a period of their adaptation to the new academic environment, and in this case, they are best susceptible to purposeful psychological and pedagogical influence and demonstrate an optimum development of their sensory and perceptual, mnemonic, psychomotor and especially speech-thinking functions [6]. Secondly, big differences in the initial level of for-

foreign language competence of first-year students in non-linguistic universities has become a common problem, and that can be effectively solved by means of differentiated learning among other things.

The results of the entry test in English, which is traditionally held before the start of the course among first-year technical students, have shown in recent years a steady tendency for three-level gradation of students' foreign language competence within the Common European Framework of Reference for Languages: Elementary (A1-2), Pre-Intermediate (A2, B1) and Intermediate (B1+). Therefore, the study groups were formed according to three levels. The distribution of students by levels at the initial stage in percentage terms was the following: Elementary – 20%, Pre-Intermediate – 70%, Intermediate – 10%. The fundamental point in the level differentiation of study groups was their further gradation within the level to «stronger /less strong» ones. The main principle of grouping students, that helped to ensure flexibility and adaptability of the group hierarchy regarding the dynamics of development of each student foreign language competence, was the possibility for a student to move from group to group during a term. The students could move to another group within his or her own level or to a group of a higher /lower level according to their academic performance during the term (based on intermediate results). This form of group formation, on the one hand, motivates the student for active development, stimulates his or her desire to move to a higher-level group, on the other hand, allows the teacher to select the pace, forms and types of learning activities that best meet the needs of a particular student group.

The decision to transfer a student to a higher or lower-level group was always preceded by a thorough analysis of his or her current performance, student reports on self-assessment of the dynamics of the development of their speech activity skills, educational motivation, psychological compatibility in the group, etc.

Traditional survey at the end of the course among the IT students involved in the project showed that as high as 88% (the average percentage for the entire period of the project implementation) approve of the level principle of group formation with the possibility of transfer [2]. At the same time, this system of student differentiation into groups that are relatively homogeneous took a favorable view by the teachers of the department, since the system facilitated preparation for classes, boosted the process of mastering the material by learners, and created an atmosphere of success in class. Besides, the possibility of being transferred both “down” and “up” the hierarchy prevented the manifestation of a number of negative aspects of differentiation, which are widely discussed in the methodological literature [7] (for example, snobbery among strong students or inferiority feel-

ings among weak students), since it encouraged each student to learn with utmost diligence.

The key condition for the successful implementation of the described form of differentiation in the course of teaching a foreign language, in the author's opinion, is building a new work style by the teaching staff – well-coordinated teamwork, when everyone works being aware of increased personal responsibility for the results of a common cause. Therefore, teachers tend to take creative initiative, give support and mutual assistance, and openly discuss responsible decisions in the workplace. At the department, from the very beginning of the project, an initiative group of teachers was made up, overseeing various issues of educational, methodological, technical and organizational support; the rule of turnover of the project coordinator being implemented. The employed teamwork routine also made it possible to maintain uniform assessment criteria, avoiding overestimation or underestimation that might erode the multilevel differentiation.

When applying the term of “homogeneity” to describe a study group, it is necessary to emphasize the relativity of this notion, since in practice students do not always show identical performance, foreign language speech skills, personal characteristics, behavioral styles, motivational attitudes, etc. Therefore, the comfort of working with the class for a teacher in such conditions should be viewed as an opportunity to use appropriately different forms and types of teaching methods at hand, an opportunity to experiment.

For the department, the project in intensive English teaching became experimental not only in terms of a new approach to the formation of study groups, but also made it possible to widely experiment with interactive learning in the classroom. One must admit that differentiation helps to create favorable conditions for effective implementation of interactive approach in the educational process. Since interactive learning relies on students' interaction in performing tasks that simulate various forms of real communication, and aims at unleashing the creative potential of each participant in the process of self-actualization and self-realization [5], the selection of students in an academic group plays a significant role.

The students involved in the project represented all the departments of the Faculty of Information Technologies, and thanks to the differentiation scheme, they might happen to study in the same class. That mixture of the student body and productive interaction in class contributed to establishing cooperative relationships among students of the faculty throughout the training period. At the same time, on the organization level, this students' mixture required some adjustment in groups' timetables and issuing additional student record sheets for each department of the faculty.

When coordinating interpersonal interaction in a group, the primary task for the teacher was to create a positive and productive atmosphere in the classroom, to establish informal and equal relationships based on mutual support and approval. The authoritarian style of interaction between the teacher and the student gave way to a parity style, which was appreciated by both students and teachers [8, с.34].

In the end, it should be emphasized that differentiation of the student body according to their current level of foreign language competence does not exclude the use of various forms and types of differentiated learning activities in class and extracurricular / independent work within relatively homogeneous groups. One should always bear in mind that the major principle of individualization is taking into account a wide range of learner's individual characteristics, of which the level of foreign language competence is very important though not the only one.

Conclusions. The analysis of the differentiation applied in the project showed that the effectiveness of this approach depends on the following: thorough evaluation of students' entry test results, student self-assessment, diagnostic student survey at all stages of training; the formation of groups with possibility of student transfer according to the results of current academic performance; team mentality of the teaching staff; building a psychologically favorable, creative learning environment by means of interactive learning methods. If properly used, this differentiation form ought to become an effective means of implementing a learner-centered approach for foreign language training at a higher technical school.

References:

1. Николаев Е.И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям: на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. Якутск, 2005. 15 с.
2. Лазаренко Л.М., Барабаш І.В. Застосування інтерактивних методів навчання при формуванні іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2017. № 2(31) С. 154–156.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 2008. 200 с.
4. Зайцева И.А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2007. 24 с.
5. Лазаренко Л.М. Педагогічні умови використання активних методів навчання у процесі формування професійної іншомовної компетентності бакалаврів. *Молодь і ринок*. 2018. № 3(158). С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128970>.
6. Ананьев Б.Г. Психологическая теория развития личности в онтогенезе. *Вестник высшей школы*. 1972. № 7. 46 с.
7. Тусулбекова М.Ж. Проблемы организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей в теории и практике. *Молодой ученый*. 2009. № 3(3). С. 195–201. URL: <https://moluch.ru/archive/3/216/> (дата обращения: 03.01.2021).
8. Інтерактивні технології: теорія та методика : посібник / О.І. Пометун та ін. Умань ; Київ, 2008. 94 с.

Барабаш І. В. Диференційоване навчання як засіб індивідуалізації навчального процесу під час викладання іноземної мови в технічному університеті

Статтю присвячено способам індивідуалізації навчального процесу через застосування диференційованого навчання під час викладання іноземної мови в умовах вищої технічної школи. Зважаючи на гуманістичну концепцію сучасної вищої освіти, навчання повинно мати особистісно-орієнтований характер, що дає змогу забезпечувати найбільш повне задоволення як навчальних, так і індивідуально-психологічних потреб здобувача. Це знаходить відображення в розробленні навчально-методичних комплексів, виборі методичних прийомів і формах організації навчального процесу.

У статті представлено аналіз специфіки організації навчального процесу із застосуванням диференційованого навчання. Дано опис двох видів навчальної диференціації, які практикуються: зовнішньої і внутрішньої, пов'язаних із формуванням гетерогенних або гомогенних груп учнів. В обох випадках за мету ставиться максимальне врахування індивідуальних можливостей і потреб особистості здобувача.

Детально описано модель зовнішньої диференціації навчання, яка була успішно застосована у проєкті з поглибленого вивчення англійської мови на факультеті інформаційних технологій. Ця модель диференціації передбачає створення гомогенних навчальних груп (від більш «слабких» до більш «сильних») на основі вхідного рівня іншомовної компетенції студентів за принципом відносної стабільності. Останній допускає можливість переходу студента в іншу групу, зважаючи на актуальні показники розвитку мовленнєвих навичок і умінь.

Обґрунтовано вибір цього виду диференціації, що враховує специфіку студентського контингенту немовного вишу, якому властива значна неоднорідність складу в плані іншомовної підготовки і мотивації.

Розглянуто базові умови ефективної роботи запропонованої моделі, такі як постійний моніторинг поточних показників рівня іншомовної компетенції студентів, у тому числі формами самоконтролю, анкетування студентів, створення психологічно комфортних умов в аудиторії за рахунок установа-лення паритетних взаємовідносин між усіма учасниками навчального процесу, використання інте-рактивних технологій навчання, злагоджена взаємодія педагогічного колективу.

Ключові слова: комунікативна компетенція, форма диференціації, учбове середовище, метод викладання, рівнева диференціація, однорідна/неоднорідна група.

Л. І. Березовськадоктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Модернізація системи освіти, спричинена пандемією COVID-19, вимагає переосмислення й пошуку нових організаційних форм і методів навчання, які покликані забезпечити ефективну підготовку студентів в умовах змішаного навчання. Швидкий розвиток цифрових технологій відкриває для педагогів можливість використання в освіті різноманітних онлайн-сервісів навчання. Натомість не всі педагоги виявилися компетентними щодо цифрових технологій. Подекуди їм важко розібратися у вирі новітніх ІКТ, комп'ютерних програм. З огляду на це, професійна підготовка майбутніх педагогів повинна відповідати суспільним викликам та національним стандартам освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.), освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота», наголошено на потребі володіння дітьми дошкільного віку інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями як сучасними технічними засобами, що допомагають їм орієнтуватися у сучасному комп'ютеризованому світі. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток системи змішаного навчання є складниками системи освітнього процесу ХХІ ст. Відповідно до цього майбутні вихователі ЗДО у процесі навчання повинні оволодіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для вмілого використання їх у роботі з дітьми дошкільного віку. Інформаційно-цифрова компетентність – це сформовані практичні знання та вміння використовувати цифрові технології у майбутній професійній діяльності для задоволення особистих та суспільних потреб. У процесі роботи зі студентами в умовах пандемії використовуємо змішану систему навчання. Для вивчення питання проблеми запровадження змішаної системи навчання серед студентів 3–4-х курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» було проведено онлайн-опитування. Аналіз відповідей студентів засвідчив, що більша частина (76,7%) опитаних респондентів адаптувалася до такої системи навчання, проте не оволоділа достатньою мірою практичними знаннями та вміннями застосовувати цифрові інструменти в роботі з дітьми дошкільного віку. Формування практичних умінь – це тривалий процес, який виступає важливим складником цілеспрямованої професійно-практичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, освітній процес, підготовка вихователів ЗДО.

Постановка проблеми. Коронавірусна пандемія COVID-19, яка спіткала людство у ХХІ ст., зумовлює пошук нових наукових підходів до здійснення освітнього процесу, що мають відповідати сучасним викликам сьогодення. Сучасний світ швидкоплинний, непередбачуваний, потребує від майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) умінь швидко змінювати методики навчання, пристосовуватися до нових умов, бути гнучкими, мобільними, креативними. Для того щоб зацікавити вихованців, досягти суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, сучасний педагог повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ), бути медіа-грамотним та компетентним. Запровадження ІКТ в освітній процес – це не данина моді, а необхідність, оскільки в умовах коронавірусної пандемії змінився формат навчання: він став дистанційним. У зв'язку із цим заклади вищої освіти у процесі підготовки майбутніх вихователів повинні

сформувати у студентів інформаційно-цифрову компетентність (далі – ІЦК), яка є ключовою ознакою професійної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування необхідності розвитку цифрової компетентності відображено в нормативно-правових документах. Кабінетом Міністрів України у 2021 р. схвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей. У документі під цифровою компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, здійснювати професійну чи освітню діяльність із використанням цифрових інструментів [1]. У Законі України «Про освіту» інформаційно-комунікаційна компетентність визначається однією з ключових з-поміж інших компетентностей [2]. Законом України «Про національну програму інформатизації» передбачено формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації,

удосконалення форм і змісту освітнього процесу, упровадження комп'ютерних методів навчання [3]. Створення науково інформаційного простору для дітей, молоді, активного населення є одним із завдань державної політики в галузі освіти, спрямоване на вирішення проблеми інформатизації освіти з урахуванням світових тенденцій.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (англ. *digital competence*) в офіційному журналі Європейського Союзу визначається як одна з ключових за результатами спеціальної комісії Європарламенту щодо визначення ключових компетентностей у Європі у XXI ст. [4].

У 2021 р. Міністерство цифрової трансформації України оприлюднило Рамку цифрової компетентності [5], метою якої є підвищення рівня цифрової грамотності громадян України. В основу української Рамки цифрової компетентності закладено оновлені у 2017 р. Європейською комісією ключові компетенції DigComp 2.1. Оновлена Рамка цифрової компетентності для громадян України містить нові компетентності: основи комп'ютерної грамотності, створення цифрового контенту, навички програмування, вирішення життєвих проблем засобами цифрових технологій, навчання впродовж життя, професійний саморозвиток у цифровому середовищі, творче використання цифрових технологій тощо [5]. У зазначеному документі цифрова компетентність пояснюється як інтегральна характеристика особистості, що включає знання, уміння, навички щодо використання цифрових технологій для спілкування, особистого розвитку, навчання, роботи, участі в суспільному житті, відповідно до сфери компетенцій, безпечно, творчо, критично, відповідально, етично [5].

У документі Digital Competency Framework Канади (2019 р.) цифрова компетентність пояснюється як «здатність знаходити, організовувати, розуміти, оцінювати, створювати та поширювати інформацію за допомогою цифрових технологій». Цифрова компетентність у документі розглядається як багатогранна компетентність, що включає навички використання ІКТ, соціальні та когнітивні навички, етики та взаємодії з оточуючими [6].

Проблемам формування інформаційно-цифрової компетентності, використання інформаційних технологій у навчанні та підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифрових освітніх технологій присвячено наукові розвідки українських (О. Будник, О. Буйницька, Р. Гуревич, В. Костюков, Є. Мотурнак, Н. Морзе та ін.) та зарубіжних (Д. Букантате, Дж. Равен, Д. Рікен, Т. Сабаліускас, К. Пукеліс та ін.) учених. Проте особливості сучасного освітнього процесу вимагають внесення коректив до змісту технологій навчання, які повинні відповідати новим освітнім тенденціям і сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне освітнє середовище.

Мета статті – розкрити теоретичні і практичні особливості формування у студентів інформаційно-цифрової компетентності з використанням традиційних та інноваційних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) [7] (освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота») подано визначення цифрової компетентності, яка передбачає сформовану здатність дитини дошкільного віку використовувати інформаційно-комунікаційні й цифрові технології для задоволення індивідуальних та освітніх потреб. Таким чином, перед педагогами ЗДО постала необхідність опанування цифрових інструментів та активного використання їх в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку. Зважаючи на це, пріоритетним завданням закладів вищої освіти є підготовка фахівців, майбутніх вихователів до цифрової компетентності, яка сприятиме подоланню цифрового бар'єру між педагогами та вихованцями, допоможе їм комфортно почувати себе в нових соціально-економічних умовах. Отже, одним з основних напрямів сучасної підготовки студентів ЗВО до професійної діяльності є не лише володіння традиційними формами і методами навчання, а й сучасними цифровими технологіями у майбутній професійній діяльності, що вимагає від педагогів високого рівня оволодіння цифровою грамотністю, використання Smart-технологій, хмарних сервісів, різноманітних додатків для створення презентацій під час підготовки до занять.

Розкриття особливостей опанування студентами інформаційно-цифрової компетентності потребує визначення означеної дефініції.

Зауважимо, що в європейському освітньому просторі не існує єдиного терміна в галузі інформаційних технологій. Ученими використовуються такі поняття, як: «цифрова компетентність» (*digital competence*), «цифрова грамотність» (*digital literacy*), «інформаційно-комунікаційна грамотність» (*digital literacy*), «компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій» (*ICT competence*).

Так, на думку І. Володька, інформаційно-комунікаційна компетентність – упевнене використання інформаційних технологій для збирання, зберігання, виробництва та обміну інформацією у навчанні, дослідженнях, роботі та дозвіллі [8]. І. Прохорова під цифровою компетентністю педагога розуміє ефективне та результативне використання ІКТ у педагогічній діяльності та професійному розвитку. Дослідниця зауважує, що педагог повинен критично оцінювати доцільність використання інформаційних ресурсів та бути добре обізнаним із соціальними та етичними аспектами їх використання [9].

Учені (Н. Морзе, А. Кочарян) пояснюють дефініцію «інформаційно-комунікаційна компетентність» як здатність особистості «автономно й відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і вирішення професійних завдань у певній галузі [10].

Заслуговує на увагу визначення означеного поняття І. Бородкіної та Г. Бородкіна. У статті «Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи» науковці означене поняття визначають як широку цілісну концепцію, що охоплює набагато більше, ніж функціональні цифрові навички, які повинні опанувати студенти під час навчання. Цифрова грамотність передбачає цілу низку вмінь та навичок, які вчені згрупували так: медіаграмотність (уміння критично сприймати і творчо переосмислювати інформацію); інформаційна грамотність (уміння знаходити, інтерпретувати, оцінювати інформацією); ІКТ-грамотність (приймати, адаптувати і використовувати цифрові пристрої); комунікації і співпраця (використання цифрових мереж для навчання); цифрові стипендії (участь у нових академічних, професійних і дослідницьких практиках); навички навчання (уміння вчитися у формальному і неформальному середовищі); кар'єра і стиль управління (уміння управляти цифровими технологіями) [11].

Погоджуємося з думкою зарубіжних учених М. Моя (M. Moya), І. Мусумба (I. Musumba), Р. Акого (R. Akodo) у тому, що використання цифрових технологій поліпшує якість викладання та навчання; робить його ефективним та доступним [12]. У ЗВО цифрові технології використовуються для розроблення навчального матеріалу, надання та обміну матеріалом, спілкування між студентами та викладачами, створення і проведення презентацій, відеолекцій, різноманітних досліджень [13].

Під цифровою компетентністю майбутнього вихователя ЗДО розуміємо його здатність використовувати інформаційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, досягненню якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку особистості дитини, забезпечить розуміння та усвідомлення значення ІКТ для активної життєдіяльності в сучасному інформаційному просторі.

У процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО на факультеті дошкільної педагогіки та психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» в умовах пандемії використовують змішану систему навчання. Змішане навчання (*blended learning*) – це поєднання традиційної форми роботи (в аудиторії) зі студентами з елементами дистанційного (використання комп'ютерних технологій) навчання. Роботу зі студентами у дистанційному, онлайн-форматі організуємо на корпоративній платформі Microsoft Teams. Це сучасна платформа, розроблена для використання у хмарі Office 365. З-поміж багатьох інших платформ, які використовуються для організації освітнього процесу, вона вирізняється простотою і зручністю у використанні та своїми можливостями. У табл. 1 представлено структуру реалізації змішаної системи навчання.

У представленій таблиці подано структуру реалізації змішаного курсу навчання. Так, лекційні заняття проводяться у системі онлайн-навчання. Студенти самостійно ознайомлюються з навчальними матеріалами, опрацьовують основні ключові поняття, проблемні питання лекції, перевіряють за допомогою тестів до лекції рівень засвоєння матеріалу. Практичні заняття відбуваються у форматі оф-лайн. Студенти презентують результати виконання практичних завдань. Системність контролю й оцінювання забезпечується перевіркою виконання завдань кожної теми курсу.

Для ефективної роботи зі студентами в процесі змішаного навчання дотримуємося таких принципів роботи, як: послідовність та системність – студенти отримують короткі відомості про предмет у силабусі навчальної дисципліни. У ньому представлено опис дисципліни, мету та завдання, змістові модулі, теми занять, завдання для самостійного виконання, індивідуальної дослідницької роботи, критерії оцінювання, список літератури. Процес ознайомлення з навчальною дисципліною відбувається з онлайн-супроводом викладача, який дає додаткові пояснення, проводить бесіду у форматі «питання – відповідь», надає індивідуальні консультації тощо; наочність – лекційний матеріал подано у вигляді мультимедійних презентацій, що сприяє його унаочненню, конкретизації окремих теоретичних положень, поліпшує процес

Таблиця 1

Структура реалізації змішаної системи навчання у ЗВО

Система навчання	Види роботи	Контроль
Онлайн-навчання (лекція)	Ознайомлення з лекційним матеріалом, розміщеним на платформі Microsoft Teams	Презентація й оцінювання результатів виконання самостійної роботи студентами; індивідуальні дослідницькі завдання
Офлайн-навчання (практичні заняття, підсумковий контроль)	Систематизація й узагальнення теоретичного матеріалу, відпрацювання практичних умінь і навичок	Тестовий контроль, самоконтроль, квест-технології, вікторини, ділові та рольові ігри

запам'ятовування, закріплення знань у процесі практичного навчання. Практичні заняття проводяться для закріплення знань у вигляді тестів, запитань, виконання практичних вправ, кейсів тощо; безперервність – за рахунок сучасних інструментів електронного навчання студенти мають можливість працювати з ним у будь-який зручний час; спільна діяльність викладача і студента – у системі дистанційного навчання студент завжди може поставити запитання викладачеві й оперативно отримати відповідь. Організовані викладачем дискусії на форумі стимулюють студентів до висловлення власних думок, суджень, міркувань, дають змогу викладачеві визначити прогалини з теми, виявити питання, якими цікавляться студенти.

Для вивчення питання проблеми запровадження змішаної системи у навчання серед студентів 3–4-х курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» було проведено онлайн-опитування. Так, на запитання анкети: «Чи задоволені Ви організацією змішаної системи навчання?» 76,7% респондентів відповіли «так», 23,3% – «не зовсім». На запитання: «Які труднощі виникають у Вас у процесі змішаного навчання?» відповіді виявилися неоднозначними. Так, 32,2% опитаних покаржилися на великий обсяг матеріалу для виконання самостійної роботи; 21,4% студентів зазначили, що мають проблеми з неякісним Інтернетом; 18,7% опитаних відзначили, що не оволоділи належним чином різноманітними цифровими платформами для створення мультимедійних презентацій, зокрема не вміють поєднувати звукові та візуальні образи, добирати кольори, створювати якісні відеоролики тощо; 16,4% студентів зазначили, що їм складно самостійно розібратися з матеріалом, це займає багато часу і потребує значних зусиль; 11,3% відповіли, що «труднощів немає, проте хочеться живого спілкування». На запитання: «Які цифрові платформи та з якою метою Ви використовуєте у роботі з дітьми дошкільного віку?» лише 18,4% респондентів назвали онлайн-платформи «Всеосвіта», «ЛогікЛайк» (ігри на розвиток логічного мислення, пам'яті, уваги), «Вчи.юа», «Левко», «Малюк», Learningapps. Більшість студентів не змогла назвати дієві платформи для дітей дошкільного віку, називали Prometheus, EdEra, Coursera та ін., але вони не підходять для роботи з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, здійснивши аналіз відповідей студентів стосовно змішаної системи навчання в умовах пандемії COVID-19, виявили, що переважна частина опитаних респондентів адаптувалася до такої системи навчання, проте не оволоділа достатньою мірою практичними знаннями та вміннями застосовувати цифрові інструменти в роботі з дітьми дошкільного віку.

Висновки і пропозиції. Аналіз літературних джерел засвідчив, що для ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнім вихователям ЗДО необхідно оволодіти системними знаннями щодо можливостей та способів використання ІЦТ у професійній діяльності. Результати проведеного анкетування дають змогу констатувати, що запровадження змішаної системи навчання в освітньому процесі ЗВО позитивно сприймається студентами, проте потребує вирішення технічного забезпечення та суперечності між обсягом знань і вмінь, якими повинні оволодіти майбутні фахівці ЗДО, та практичним їх застосуванням у роботі з дітьми дошкільного віку. Формування практичних умінь використовувати засоби ІЦТ у професійній діяльності майбутніх вихователів – це тривалий процес, який виступає важливим складником цілеспрямованої професійно-практичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Список використаної літератури:

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Про внесення змін до Закону України «Про Національну програму інформатизації»: проект. URL: <https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/Проект%20ЗУ%20Про%20НПІ.pdf>.
4. Key competences for lifelong learning – a european reference framework. Official Journal of the European Union. 2018. 47 p. URL: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>.
5. Цифрова освіта – 2021. Опис Рамки цифрової компетентності для громадян України. *Міністерство цифрової трансформації України*. 2021. URL: <file:///C:/Users/Sofiya/Desktop/4.0.pdf>.
6. Digital Competency Framework, 2019. 28 p. URL: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num-AN.pdf.
7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні : Наказ МОН від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.
8. Володько І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. С. 28–29.
9. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського*

- державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24.
10. Морзе Н.В., Кочарян А.Б. Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. *Історичний розвиток формування понятійного апарату. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 20–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_24_5.
11. Бородкіна І., Бородкін Г. Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи». *Молодий вчений*. 2017. № 8(48). С. 395–399.
12. Мoya, M. Musumba, I. & Akodo, R. (2011). Management attitude, support and integration of information communication technologies in higher education in Uganda. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, USA. URL: <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe%26action=downloadfile%26fileid=18409092513601919673425> та ін. 2011.
13. Rumanyika, J., & Galan, R. (2015). Challenges for teaching and learning information and communication technology courses in higher learning institutions in Tanzania: A review. *Information and Knowledge Management*, 5 (2), С. 1–12.
-

Berezovska L. Information and digital competence as a component of professional skills of the modern educator of preschool education

The modernization of the education system caused by the COVID-19 pandemic requires a rethinking and search for new organizational forms and methods of teaching that are designed to ensure effective training of students in a blended learning environment. The rapid development of digital technologies has opened up opportunities for teachers to use a variety of online learning services in education. Instead, not all educators are competent in digital technology. Sometimes it is difficult for them to understand the vortex of the latest ICT and computer programs. With this in mind, the training of future teachers must meet societal challenges and national educational standards. In the Basic component of preschool education (2021), the educational direction «The child in the sensory-cognitive space. Computer Literacy» emphasizes the need for preschool children to have information, communication and digital technologies as modern technical means to help them navigate in today's computerized world. Intensive development of information and communication technologies, development of the system of blended learning are components of the system of educational process of the XXI century. Accordingly, future educators of preschool education institutions in the learning process must master modern information and communication technologies for their skillful use in working with preschool children. Information and digital competence is the formed practical knowledge and ability to use digital technologies in future professional activity and satisfaction of personal and social needs. In the process of working with students in a pandemic, we use a blended learning system. To study the problem of introduction of a mixed system of education among students of 3rd - 4th courses of the specialty 012 Preschool education, an online survey was conducted. The analysis of students' answers showed that the majority (76.7%) of respondents responded to such a system of education, but did not sufficiently master the practical knowledge and skills to use digital tools in working with preschool children. The formation of practical skills is a long process, which is an important component of purposeful professional and practical training of future educators of preschool education.

Key words: information and digital competence, information and communication competence, educational process, training of educators of preschool educational institutions.

УДК 378.4:316.46

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.27>**О. І. Беспарточна**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Т. Б. Поясок

доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Статтю присвячено визначенню та теоретичному обґрунтуванню необхідності та методів формування лідерських якостей у майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що формування лідерських якостей майбутнього психолога визначається новими суспільними викликами, пов'язаними зі зміною суспільного життя, інформаційною та технологічною наповненістю, упровадженням віддаленого виконання робіт, зниженням комунікативних навичок. Здійснено аналіз підходів до вивчення проблеми лідерства у зарубіжних наукових дослідженнях.

Доведено необхідність формування лідерських якостей у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. На основі студіювання праць науковців уточнено визначення дефініції «лідерство», визначено структуру лідерських якостей психолога; запропоновано методи формування лідерських якостей майбутніх психологів, необхідних для успішної професійної діяльності, життєдіяльності у соціумі.

Проведене дослідження показало, що у сучасній науковій літературі можна виокремити дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно з першою, людина має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає у тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього їй потрібні певні природжені задатки. Ми більше схильні до другої теорії, наведені нами методи поза навчальної діяльності майбутнього практичного психолога сприятимуть розвитку лідерських якостей, які вкрай необхідні для успішної практичної професійної діяльності. Позааудиторна робота сприяє формуванню лідерських якостей особистості завдяки професіоналізації всіх виховних впливів. За правильною її організації здобувають практичний досвід, можливість до самостійних дій, пошуку власного професійного стилю. Ефективними методами формування лідерських якостей майбутніх психологів є соціально-психологічний тренінг, ситуаційне моделювання, рольова гра, мозковий штурм; додаткові спецкурси з розвитку лідерства; організація наукових спільнот, клубів лідерів, педагогічних студій, творчих семінарів, вебінарів із лідерства, лідерських майстерень тощо.

Підвищення ефективності формування лідерських якостей у майбутніх психологів можливе у разі формування позитивної мотивації до позанавчальної діяльності, упровадження інноваційних методів та організаційних форм навчання за умови творчої співпраці викладачів та студентів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовності викладачів до розроблення та застосування тренінгових програм тощо.

Ключові слова: підготовка майбутнього психолога, лідерські якості, психологія лідерства, структура лідерських якостей.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві виникає протиріччя між потребою держави у висококваліфікованих кадрах, спроможних уміло управляти підрозділом, бути лідерами своїх колективів, і реальним рівнем професійно-особистісної підготовки, яку здобувають випускники закладів вищої освіти. Одним із найбільш ефективних засобів актуалізації та розвитку лідерських якостей фахівців є соціально-психологічний тренінг, тому число звернень представників бізнес-галузі до практичних психологів із метою розвитку лідерських якостей невпинно зростає. Ураховуючи потреби суспільства і ринку праці

у фахівцях із високими лідерськими якостями та низький рівень готовності педагогічних працівників до їх формування у процесі професійної підготовки, виникає необхідність посилення практичної підготовки майбутніх психологів у плані орієнтації на формування у них лідерських якостей, оскільки саме вони у професійній діяльності будуть затребувані як лідери-тренери.

Зважаючи на означені тенденції та недостатність теоретичного розроблення цієї проблеми в психолого-педагогічній літературі, існуючу потребу в удосконаленні системи професійної підготовки психологів, зокрема розвитку

їхніх лідерських якостей, вважаємо актуальним удосконалення процесу формування лідерських якостей під час підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему лідерства і лідерських якостей у психологічній науці досліджували в рамках психології менеджменту, діагностики та розвитку лідерського й управлінського потенціалу. Професійну підготовку психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок та ін.), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова та ін.), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко та ін.), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка, М. Шаплавський та ін.), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко та ін.), формування творчого потенціалу особистості, вплив мотивації на формування майбутнього психолога-практика (Ж. Вірна, І. Іщук, О. Киричук, В. Ковальов, В. Рибалка та ін.), формування пізнавальної активності (Т. Алексєєнко та ін.), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка та ін.), підходи, категорії і поняття майбутньої практичної психології (З. Кісарчук, П. Лушин, С. Максименко, В. Панок та ін.), положення про механізми самореалізації особистості (А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), концепції професійної взаємодії психолога та педагога (Т. Леві, А. Маркова, А. Прихожан та ін.), проблеми розвитку лідерських якостей (Б. Головешко, А. Зоріна, А. Іващенко, Л. Кайдалова та ін.).

Феномен розвитку лідерства виступає класичною соціально-психологічною проблемою та є предметом дослідження як вітчизняних, так і закордонних науковців. Зарубіжна психологія розглядає проблему лідерства на підґрунті базових підходів до вивчення особистості, що узагальнено в табл. 1.

На основі аналізу джерельної бази визначено, що у переважній більшості наукових праць досліджується питання ролі лідерства у сучасному суспільстві, визначаються шляхи вдосконалення лідерських якостей, тоді як дослідженню формування лідерських якостей у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки приділено недостатньо уваги.

Мета статті – проаналізувати та обґрунтувати необхідність формування лідерських якостей у майбутніх психологів під час професійного навчання та запропонувати методи підвищення їхньої лідерської компетентності.

Виклад основного матеріалу. Стратегічним завданням філософії сучасної освіти є формування конкурентоздатного фахівця, який опанував основи наук, володіє новітніми способами сприйняття та передачі інформації, сформований і практично підготовлений у професійному, світоглядному контекстах [8, с. 2]. У сучасній науковій літературі можна виокремити дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно з першою, стверджується, що людина має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає у тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки [1]. Професійне становлення майбутнього практич-

Таблиця 1

Підходи до дослідження лідерства у зарубіжній психології

№ з/п	Підходи до вивчення лідерства	Наукові представники	Провідна ідея підходу
1	Персоналістичний підхід	Б. Басс, Е. Боргатта, Ф. Гальтон, С. Клубек, А. Менегетті	Виокремлення універсальних лідерських якостей, що дають змогу особистості бути успішним у будь-яких видах діяльності
2	Ситуаційний підхід	Ф. Фідлер, Дж. Хемфілл	Нівелювання лідерських проявів за розуміння вагомості проявів лідерства
3	Поведінковий підхід	К. Левін, Р. Лайкерт У. Бланк, К. Джиб, Р. Стогділл, С. Шартл	Приділення особливої уваги лідерським стилям, характеру взаємодії між лідером та його однодумцями
4	Інтеракціоністський підхід	Г. Гренсон, Г. Вульф, Г. Зан, Ф. Хейдер, Е. Холландер	Розгляд лідерства як процесу обміну, у якому лідери та їхні однодумці знаходяться у взаємозалежних відносинах із постійним впливом один на одного
5	Мотиваційно-ціннісний підхід	С. Кучмарські, Т. Кучмарські, А. Маслоу, Т. Мітчелл	Дослідження цінностей та мотивів лідера і його однодумців

ного психолога розпочинається у закладі вищої освіти. Аналіз освітніх компонентів освітньо-професійних програм провідних закладів вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» дав змогу констатувати певну недостатність приділення уваги формуванню лідерської компетентності майбутніх психологів, що не може не турбувати дослідників. Так, Н. Дятленко, розглядаючи лідерські якості студентів-психологів як складник їхньої професійної компетентності, зазначає, що досі у закладах вищої освіти України не склалося чіткої системи формування професійної компетентності студентів з урахуванням їхнього лідерського потенціалу та цілеспрямованої програми розвитку лідерських якостей майбутніх психологів [5, с. 4].

О. Романовський зазначає, що якості особистості, які забезпечують здатність до лідерства, можна поділити на чотири основні групи. До когнітивно-емоційних якостей відносяться когнітивний, емоційний та соціальний інтелект особистості; до морально-вольових якостей – рівень морального розвитку, спрямованість на успіх, цінності особистості; до соціально-комунікативних – комунікативні та організаційні здібності, емпатія, уміння налагоджувати взаєморозуміння, відкритість новому соціальному досвіду; до індивідуально-парадоксальних якостей належать такі риси особистості, що традиційно не відносяться науковцями до лідерських, але не лише не заважають лідерам виконувати їхні функції, а й дають змогу досягати більшого й формувати неповторний лідерський стиль [9, с. 8].

Д. Алфімов зазначає, що узагальнені властивості лідера полягають у створенні нового бачення розв'язання проблеми, успішному впливі на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей [2, с. 50]. Лідерство – це складний соціально-психологічний процес групового розвитку, у результаті якого й відбувається виникнення та диференціація групової структури, її оптимізація й безперервне вдосконалення. Обов'язковою умовою лідерства є посідання влади в конкретних формальних або неформальних організаціях різних рівнів і масштабів. Але в усіх випадках лідер має соціальну й психологічну, емоційну опору в суспільстві або в колективах людей, які за ним йдуть. Лідерство – найбільш вивчений і найменш зрозумілий конструкт у соціальній психології [4, с. 143].

Із метою розвитку лідерських якостей майбутнього психолога в освітньому процесі закладу вищої освіти необхідно вирішити такі завдання:

– вироблення особистої вмотивованості, стійкого бажання бути лідером, впевненості у собі, готовності приймати рішення і брати на себе відповідальність, послідовності і наполегливості в реалізації цілей, усвідомлення власної сили, віри в досягнення мети;

– розвиток індивідуальних інтелектуальних і моральних лідерських якостей, таких як професійна компетентність, порядність, розвинений інтелект, що виявляється в аналітичності, швидкості розуміння суті проблеми, гнучкості розуму, передбачливості, вмінні планувати і ставити цілі;

– забезпечення соціальної компетентності лідера і його доброзичливості у відносинах із колективом. Це передбачає культуру спілкування, уміння ясно і чітко виражати думки, коректно вислуховувати підлеглих, робити зауваження, давати поради, повагу до гідності інших людей, уміння розуміти їх, перейматися їхніми турботами і проблемами, надавати їм підтримку;

– набуття вміння і навичок швидко і правильно оцінювати ситуацію, знати й урахувати особливості, інтереси, запити та очікування всіх членів колективу.

Аналіз літературних джерел дав змогу визначити такі показники лідерства: стресостійкість, мотивація досягнення, комунікативність та саморегуляція. Лідерські якості – це поєднання стійких індивідуальних особливостей особистості, завдяки чому спільнота визнає право приймати відповідальні рішення у суттєвих для оточуючих ситуаціях, відігравати центральну роль в організації спільної діяльності, налагодженні взаєморозуміння та взаємовідносин.

Під розвитком лідерських якостей у майбутніх психологів ми розуміємо процес розвитку мотивації до лідерства, становлення Я-концепції, розвитку міжособистісної емпатії та комунікативної компетентності, компетентності у питаннях керівництва та професійної взаємодії, що припадає на час навчання у закладі вищої освіти.

Лідерська позиція – це комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості. Структура лідерської позиції особистості містить три основних компоненти: когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство і лідерів, пролідерські вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка) [10].

На основі здійсненого аналізу сучасних наукових уявлень щодо змісту понять лідерства та лідера, особливостей та вимог суспільної діяльності, які зумовлюють необхідність наявності у психологів лідерських якостей, підходів до визначення переліку лідерських якостей особистості, ми

пропонуємо власну психологічну структуру лідерських якостей майбутнього психолога (рис. 1).

К. Левін зазначав, що перед сучасним закладом вищої освіти стоїть завдання повноцінного розвитку особистості, який передбачає всебічне виявлення її потенціалу, здібностей, талантів; стимулювання саморозвитку, підвищення пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання. Акцент педагогічної та психологічної науки переноситься на особистісний чинник, забезпечення особистісно значущого навчання, виявлення та реалізацію здібностей людини, а тому на часі не лише перебудова методів і форм роботи, а й принципів, підходів до виховання і навчання студентів [6, с. 193].

Базова ідея розвитку лідерських якостей у майбутніх психологів полягає у створенні спеціально організованих умов для розвитку як активної громадянської позиції, так і актуалізації лідерського потенціалу. Саме розвиток лідерських якостей майбутніх психологів відбувається шляхом самопізнання та корекції її у процесі педагогічної діагностики професійно-особистого розвитку, формування позитивного лідерського досвіду шляхом використання тренінгових занять, моделювання майбутньої професійної діяльності.

Л. Зубанова зазначає, що лідерський потенціал людини залежить від її здатності ініціювати потрібні взаємодії і очікування [3, с. 166]. Професійна підготовка майбутніх психологів формує професійно значущі якості та забезпечує готовність до майбутньої професійної діяльності, включає загальнотеоретичну і наукову підготовку, методологію, методики і технології практичної психології для успішної професійної діяльності, але недостатньо приділяє уваги розвитку такого важливого чинника для подальшої професійної діяльності, як лідерські якості.

Формування лідерських якостей майбутнього практичного психолога ми розуміємо як педагогічно виважений, організований процес цілеспрямованого розвитку індивідуально-психологічних

особливостей особистості студента, що дає змогу інтегруватися у соціально-професійне середовище, опановуючи певну лідерську позицію, виконуючи лідерську роль, займаючи певну лідерську позицію будь-якого колективу чи групи.

Варто зазначити, що формування лідерських якостей майбутніх психологів – це не стихійний, а цілеспрямований процес навчання, що потребує комплексного впровадження у фахову підготовку, причому як у навчальній, так і позанавчальній роботі.

Оскільки у закладах вищої освіти широко поширеною є позанавчальна діяльність студентської спільноти, це має сприяти не лише соціалізації особистості, а й розвитку лідерського потенціалу. Основною формою розвитку лідерського потенціалу студентів є активне залучення їх до суспільно-корисної діяльності, що дає змогу коригувати світогляд, змінювати самооцінку (наприклад, долучатися до волонтерської роботи). Процес отримання нового досвіду завдяки активній участі майбутніх психологів у позанавчальній діяльності ґрунтується на використанні різноманітних методичних прийомів: групова дискусія, ролеві ігри, невербальні методики, моделювання ситуацій. Реалізація принципів активності, діяльності, зворотного зв'язку, рефлексії соціально-психологічного тренінгу забезпечує поліпшення психологічного клімату та реалізацію умов формування лідерських якостей.

Досить ефективною формою роботи з розвитку лідерських якостей у студентській спільноті є соціально-психологічний тренінг, що поєднує у собі різні форми групової роботи, які спрямовані на мобілізацію особистісного потенціалу особистості, особистісне зростання. Застосування психологічного тренінгу з комбінуванням різних форм і методів навчання, із ситуаційним моделюванням, рольовою грою, мозковими штурмами та командною взаємодією забезпечує ефективність розвитку лідерських якостей. Майбутні психологи після проходження психологічного тренінгу набу-



Рис. 1. Структура лідерських якостей майбутнього психолога

вають таких умінь, як: виявлення власного лідерського потенціалу, проведення аналізу ресурсів і обмежень для нарощування лідерського потенціалу; користування прийомами, методами придбання авторитету в колективі; використання на практиці прийомів та технік створення персонального бренду та формування іміджу лідера; використання технології зміцнення лідерських позицій в емоційно напружених, проблемних та конфліктних ситуаціях; володіння навичками здійснення самоаналізу та активним стилем спілкування, умінням установлювати і підтримувати відносини партнерства, використанням творчого підходу до вирішення проблем; володіння техніками і методами регуляції власного емоційного стану [7, с. 6].

Для більш якісного розвитку лідерських якостей майбутніх психологів ми також пропонуємо введення відповідних додаткових спецкурсів; наукових спільнот, клубів лідерів; педагогічних студій, творчих семінарів, вебінарів із лідерства, лідерської майстерні, що дадуть змогу не лише сформувати знання про феномен лідерства, а й зрозуміти значимість лідерських якостей для досягнення успіху у подальшій професійній діяльності, набуття соціально-психологічного досвіду та підвищення соціально-психологічної компетентності у процесі групової роботи, що гармонійно доповнюватиме фахову підготовку за освітньо-професійною програмою 053 «Психологія». Знайомство з дидактичними розробками, адаптованими під професійну діяльність майбутніх психологів, дає змогу створити мотиваційне підґрунтя для їх подальшого самопізнання та саморозвитку. Під час планування та організації цілеспрямованої і системної діяльності щодо розвитку лідерських якостей майбутніх психологів необхідне розуміння характеру цілісного педагогічного процесу, враховуючи відповідні взаємопов'язані компоненти освітнього процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, проаналізувавши загальні закономірності формування лідерських якостей майбутнього психолога, можна сказати, що лідерство перш за все пов'язано з особистісними якостями. Якщо людина оволоділа цими якостями або вони закладені в неї з народження, вона зможе ефективно, а головне, не використовуючи формальну владу, вести послідовників у правильному напрямі для досягнення спільних цілей. У сучасній науковій літературі можна виокремити дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно з першою, людина має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає у тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки. Ми більше схильні до другої теорії, наведені нами методи позанавчальної діяльності

майбутнього практичного психолога сприятимуть розвитку лідерських якостей, які вкрай необхідні для успішної практичної професійної діяльності. Позааудиторна робота сприяє формуванню лідерських якостей особистості завдяки професіоналізації всіх виховних впливів. За правильної її організації здобувають практичний досвід, можливості до самостійних дій, пошуку власного професійного стилю. Ефективними методами формування лідерських якостей майбутніх психологів є соціально-психологічний тренінг, ситуаційне моделювання, рольова гра, мозковий штурм; додаткові спецкурси з розвитку лідерства; організація наукових спільнот, клубів лідерів, педагогічних студій, творчих семінарів, вебінарів із лідерства, лідерських майстерень тощо.

Підвищення ефективності формування лідерських якостей у майбутніх психологів можливе у разі формування позитивної мотивації до позанавчальної діяльності; упровадження інноваційних методів та організаційних форм навчання за умови творчої співпраці викладачів та студентів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовності викладачів до розроблення та застосування тренінгових програм тощо.

Перспективою подальших наукових пошуків є розроблення структурно-функціональної моделі формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки майбутніх психологів із використанням інноваційних та інтерактивних технологій, спрямованих на інтерактивну взаємодію, розширення компетентності як у професійному, так і в комунікативному аспектах, на самостійний пошук інформації, презентацію продуктів своєї діяльності, на розвиток аналітичного й критичного мислення, ініціативи та творчості.

Список використаної літератури:

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой. Москва : Эксмо, 2007. 656 с.
2. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 11(64). С. 44–51.
3. Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала. *Педагогическая наука и образование*. 2007. № 2. С. 53–57.
4. Ковальчук В.І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11. Ч. 1. С. 101–111.
5. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / наук. ред. О.М. Лозова. Вінниця : Віндрук, 2014. 184 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 368 с.

7. Розвиток лідерських якостей: програма тренінгу / упоряд. А.Б. Мудрик, Х.Ю. Шишкіна. Луцьк : Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 120 с.
 8. Романовський О.Г. Формування конкурентоздатного спеціаліста як стратегічна задача філософії сучасної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 3. С. 3–9.
 9. Теорія і практика формування лідера : навчальний посібник / О.Г. Романовський та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 100 с.
 10. Хмизова О.В. Формування лідерської позиції у майбутніх вчителів на засадах гуманістичної педагогіки В.О. Сухомлинського. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. 2007. Вип. 21. С. 282–291.
-

Bespartochna O., Poyasok T. Formation of leadership qualities in future psychologists

The article is devoted to the definition and theoretical substantiation of the need and methods of formation of leadership qualities in future psychologists in higher education institutions. The attention that the formation of the future leadership of psychologist determined new social challenges associated with changes in social life, information and technological fullness, the introduction of remote performance, reduced communication skills. The analysis of approaches to the study of leadership in international research.

The necessity of forming leadership in the future psychologists in the course of training in higher education. Based on the study of the works of scientists, the definition of the definition of «leadership» are specified, the structure of leadership qualities of a psychologist is determined; methods of formation of leadership qualities of future psychologists necessary for successful professional activity, vital activity in a society are offered.

The purpose of the article is to analyze and substantiate the need for the formation of leadership qualities in future psychologists during professional training and to propose methods to increase their leadership competence.

The study showed that in the modern scientific literature we could distinguish two opposing views on the problem of leadership qualities. According to the first, a person must be born a leader, and education and upbringing do not play any role in this. Another point of view is that leadership qualities develop, although this requires certain innate inclinations. We are more inclined to the second theory; our methods outside the educational activities of the future practical psychologist will promote the development of leadership qualities that are essential for successful practical professional activity. Extracurricular work contributes to the formation of leadership qualities of the individual through the professionalization of all educational influences. With the right organization, they gain practical experience, opportunities for independent action, finding their own professional style. Effective methods of forming leadership qualities of future psychologists are socio-psychological training, situational modeling, role play, brainstorming; additional special courses on leadership development; organization of scientific communities, leaders' clubs; pedagogical studios, creative seminars, leadership webinars; leadership workshops, etc.

Improving the effectiveness of the formation of leadership qualities in future psychologists is possible in the case of the formation of positive motivation for extracurricular activities; introduction of innovative methods and organizational forms of teaching under the condition of creative cooperation of teachers and students, subject-subject interaction, readiness of teachers to develop and apply training programs, etc.

Key words: *training of future psychologist, leadership qualities, psychology of leadership, structure of leadership qualities.*

УДК 378.147:37.011.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.28>**Н. П. Волкова**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»**О. В. Лебідь**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено питанням підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Сучасний етап наукового та технологічного розвитку сприяє переходу суспільства до цифрової економіки. На систему освіти покладено функцію формування особистості, адаптованої до нових реалій. Інформатизація освіти, стрімке поширення комп'ютерних технологій актуалізують необхідність ґрунтовної інформаційної підготовки майбутніх педагогів. Метою статті є обґрунтування змісту і структури конструкту «цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей». Проаналізовано сучасні концепції змісту цифрової компетентності. Для розуміння змісту та умов формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей проаналізовано поняття «цифрове навчання», «цифрова підготовка», «цифрова грамотність», «цифрова компетентність». Уточнено поняття «цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей» із позиції сучасних освітніх вимог. Означене поняття презентовано як здатність особистості використовувати в освітньому процесі цифрові ресурси, мобільні пристрої, хмарні технології, відеофрагменти, об'єкти віртуальної реальності та інші навчальні матеріали, а також створювати й ефективно використовувати в професійній діяльності можливості цифрового освітнього середовища та всіх його складників. За основу оцінки цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей взято досвід зарубіжних дослідників, підхід яких базується на оцінці індикаторів інформаційної, комп'ютерної, комунікативної, технологічної та медіакомпетентності. Кожний з індикаторів, своєю чергою, оцінюється за трьома аспектами: когнітивним, технічним та етичним. Зроблено висновок щодо важливості формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, цифровий освітній ресурс, цифрові технології, цифрова компетентність, цифрова грамотність, професійна діяльність.

Постановка проблеми. В умовах інформатизації освіти актуалізується питання створення нових засобів навчання, спрямованих на організацію роботи здобувачів освіти в єдиному інформаційно-освітньому просторі з метою підвищення якості освіти. До таких засобів навчання можна віднести цифрові освітні ресурси, тобто інформаційні джерела, що містять графічну, текстову, фото-, відео- та іншу інформацію, представлену в цифровому вигляді й спрямовану на реалізацію цілей і завдань сучасної освіти.

Багатофункціональні цифрові освітні ресурси надають можливість розміщення більшого обсягу інформації, швидкого пошуку та доступу до необхідних інформаційних джерел, об'єктивної й якісної перевірки знань здобувачів освіти, наочного представлення складних явищ та процесів, використання різноманітного графічного оформлення, одночасного отримання інформації, що

представлена в різних формах: візуальній, аудіальній тощо.

У зв'язку із зазначеним вище ефективно вирішення завдань інформатизації освітнього середовища потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до використання цифрових технологій у професійній діяльності, опанування ними методики проектування навчального процесу у формі уроку певного типу на основі використання цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанню професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей присвячено дослідження Н. Азімова, (N. Azimov), О. Андрєєва, В. Бикова, Л. Мельник, Л. Панченко, В. Солдаткіна, С. Хільца (S. Hiltz) та ін.

Ґрунтовний аналіз можливостей використання інформаційних та цифрових технологій

у навчальному процесі та професійній діяльності учителів гуманітарних спеціальностей здійснено у наукових розвідках С. Зенкіної, Л. Карташової, Г. Кедровіч, Г. Козлакової, В. Лапінського та ін.

Деякі позиції використання інноваційних технологій у процесі навчання гуманітарних предметів розкрито у працях Ю. Гапон, Л. Морської, О. Палія, О. Пометун, Н. Попова, К. Гутьєрес (К. Gutiérrez) і Б. Рогофа (B. Rogoff) та ін.

Окремі аспекти сутності та структури цифрової компетентності й цифрової культури майбутніх учителів висвітлено в дослідженнях таких науковців, як Г. Генсерук, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, М. Нетреба, О. Спірін, О. Співаковський, І. Тимофеєва та ін.

Актуальність формування цифрової компетентності підтверджено дослідженнями В. Браздейкіс, В. Вембера, О. Кузьмінської, Н. Морзе, Дж. Равен, О. Спіріна та ін.

Питанню формування цифрової компетентності в умовах Нової української школи присвячено праці таких дослідників, як В. Горленко, В. Сидоренко, С. Касьян, В. Калінін, Л. Калініна.

Незважаючи на наявність цілої низки наукових досліджень щодо питання цифровізації освітнього процесу та формування цифрової компетентності у педагогів, питання змісту і структури дефініції «цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей» у теорії й методиці професійної освіти залишається недостатньо вирішеним.

Мета статті – обґрунтування змісту і структури конструкту «цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей».

Виклад основного матеріалу. Інформатизація суспільства, що є визначною рисою сьогодення, призводить до зміни характеру організації діяльності та зміни парадигми економічного розвитку країни. Відомим є факт, що ключовим ресурсом економічного зростання країни та визначення місця у світовому просторі є її інтелектуально-освітній потенціал.

Однією з ключових компетентностей Нової української школи в «Концептуальних засадах реформування середньої освіти» [5] визначено інформаційно-цифрову, яка передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Ця компетентність містить і такі складники, як: інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією.

У зв'язку із цим очевидно постає модернізація освітнього середовища, що передбачає орієнтацію навчального процесу сучасної школи

на особистісний розвиток, створення умов для самореалізації майбутнього покоління та висуває нові вимоги до змісту, форм, методів та технологій освіти. Відповідно, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей мають володіти цифровими технологіями та бути готовими до їх застосування в умовах закладу загальної середньої освіти.

Цифровізація сучасної педагогічної освіти має забезпечити підготовку висококваліфікованих кадрів, здатних застосовувати сучасні інформаційні технології, володіти високим рівнем цифрових умінь, навичок та компетенцій, що відповідають соціальному замовленню та вимогам цифрової економіки.

Таким чином, важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є формування цифрової компетентності, оскільки сучасне покоління учнів вільно володіє будь-якими гаджетами й навчання з використанням учителями цифрових технологій слугуватиме потужним механізмом підвищення загальної мотивації та рівня засвоєння навчального матеріалу.

У процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей необхідно, на нашу думку, акцентувати увагу здобувачів на необхідності засвоєння сучасних та перспективних програмно-апаратних засобів інформаційних технологій.

Процес інтеграції з міжнародним освітнім простором зумовив появу таких педагогічних феноменів, пов'язаних із цифровізацією навчального процесу, як цифрова компетентність (digital competence) та цифрова грамотність (digital literacy), що здебільшого тлумачаться науковцями як наявність у фахівця вмінь щодо застосування цифрових технологій у професійній діяльності.

Для розуміння змісту та умов формування цифрової компетентності у майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей, перш за все, вважаємо за потрібне здійснити дефініційний аналіз основних понять дослідження «цифрове навчання», «цифрова підготовка», «цифрова грамотність», «цифрова компетентність».

Досліджуючи феномен «цифрове навчання», А. Вербицький констатує, що використання цієї категорії пов'язане з поняттям «цифрова дидактика» й означає сукупність закономірностей, принципів та механізмів засвоєння здобувачами предметних знань, умінь, навичок, компетенцій, у тому числі з використанням комп'ютера. На основі детального аналізу низки позицій сучасних науковців дослідник визначає цифрове навчання як процес організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу в електронно-інформаційному середовищі, специфіка якого зумовлена низкою чинників: системою управління навчальним процесом, що забезпечує використання компонентів електронного інформаційно-освітнього

середовища як конструктора навчального процесу; персоналізованим супроводом здобувачів у навчальному процесі; можливістю побудови траєкторії індивідуального навчання та фіксації дій учасників освітнього процесу за допомогою цифрових відбитків; відкритістю та візуалізацією навчальних результатів [1].

О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко [4] розглядають конструкт «цифрова підготовка майбутнього педагога» і тлумачать його як діяльність, що ґрунтується на компетентнісному підході, а результатом підготовки визначають високий рівень сформованості професійної компетентності, що характеризує готовність майбутнього педагога застосовувати в майбутній професійній діяльності дистанційні освітні технології.

Л. Тимчук [11, с. 19] обґрунтувала авторську *концепцію* проєктування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти, що поєднує мету, генезис провідних ідей дослідження, базовий понятійно-категоріальний апарат, ядро, характеристичний, результативно-прогностичний компонент. Провідну ідею дослідження вчена вбачає в конвергенції двох визначальних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору: наративного навчання та цифрової гуманізації навчання. Витоки цифрової гуманізації навчання знаходимо у цифровій гуманістиці DH (англ. digitalhumanities) – міждисциплінарній галузі наукових досліджень й освітніх практик, що виникла на перетині комп'ютерних і гуманітарних дисциплін.

Цифрова грамотність – це здатність безпечно та належним чином управляти, розуміти, інтегрувати, обмінюватися, оцінювати та створювати інформацію й отримувати до неї доступ за допомогою цифрових засобів і мережевих технологій для участі в економічному та соціальному житті [13].

Варто констатувати, що цифрова грамотність не є стихійно набутим явищем, це система знань, умінь і навичок, необхідних для життя у цифровому суспільстві, а тому їх формування та розвиток мають бути цілеспрямованими та усвідомленими, що, своєю чергою, сприятиме досягненню головної мети процесу цифровізації – підвищенню якості надання освітніх послуг та життя у цілому.

Цифрову компетентність Г. Генсерук [3] вважає важливим компонентом професійної компетентності сучасного педагога. Так, дослідниця розглядає цю дефініцію з позиції поєднання знань та вмінь використовувати цифрові технології для організації освітнього процесу, критично оцінювати інформаційні ресурси в доцільності їх застосування у майбутній професійній діяльності, застосовувати технологічні інновації.

О. Сисоева та К. Гринчишина визначають цифрову компетентність як здатність особистості

розуміти та використовувати інформацію в різних форматах від мережевих комп'ютерних джерел, яка містить також навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту [9].

Дослідниці Л. Гаврілова та Я. Топольник зазначають, що поняття «цифрова компетентність» є значно ширшим і більш загальним порівняно з поняттями «цифрова культура» та «цифрова грамотність», «оскільки його смисловий контент уміщує і навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як провідну ознаку цифрової грамотності, і соціокультурний складник (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом)» [2].

Дослідниця С. Прохорова до складових елементів цифрової компетентності відносить додаткові знання, уміння, здатності та ставлення, серед яких – технічні навички роботи з ІКТ, здатність застосовувати вказані ресурси у навчально-виховному процесі та здатність планувати, аналізувати і керувати освітнім та виховним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Цілком погоджуємося з переконанням ученої, що педагог повинен також критично оцінювати ресурси та бути добре ознайомленим із соціальними та етичними аспектами їх використання [8].

Безапеляційною вважаємо думку дослідниці І. Потюк [6], яка невід'ємним складником професійної компетентності висококваліфікованих фахівців (майбутніх, молодих, досвідчених) визначає цифрову компетентність, яку розглядає як здатність та вміння раціонально й системно застосовувати інформаційні технології чи інструменти для досягнення поставлених цілей.

У межах нашого дослідження на основі ґрунтовного аналізу та систематизації поглядів науковців презентуємо власне бачення визначення педагогічного феномену «цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей» – здатність особистості використовувати в освітньому процесі цифрові ресурси, мобільні пристрої, хмарні технології, представлені у цифровій формі фотоматеріали, відеофрагменти, об'єкти віртуальної реальності та інтерактивного моделювання, статистичні та динамічні моделі, картографічні матеріали, графічні, текстові документи та інші навчальні матеріали, а також створювати й ефективно використовувати у професійній діяльності можливості цифрового освітнього середовища та всіх його складників.

За основу оцінки цифрової грамотності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей нами взято досвід зарубіжних дослідників, підхід яких базується на оцінці таких індикаторів, як [10; 12]:

– інформаційна компетентність (знання, уміння та навички, відповідальність, пов'язана з пошуком, розумінням, організацією, архівацією цифрової

інформації та її критичним осмисленням; створення інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів, дотримання авторських прав під час цитування);

– комп'ютерна (уміння встановлювати необхідні програми та додатки відповідно до завдань професійного та повсякденного життя);

– медіакомпетентність (розуміння багатоманітності джерел інформації, форм, каналів її розповсюдження, уміння знаходити нову інформацію, перевіряти її повноту та достовірність, критично ставитися до інформаційних повідомлень);

– комунікативна (знання, уміння, навички, необхідні для здійснення комунікації через різні канали (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі, месенджери тощо), усвідомлення наявності особливої етики та норм спілкування у цифровому середовищі);

– технологічна (вільне використання цифрових засобів залежно від платформи/інтерфейсу знань, умінь, що дає змогу ефективно та безпечно використовувати технічні програмні засоби для вирішення різноманітних завдань; розуміння технологічних трендів, готовність працювати з новими сучасними технологіями, застосунками, гаджетами тощо).

Кожний з індикаторів, своєю чергою, оцінюється за трьома аспектами: когнітивним, технічним та етичним [14] (рис. 1).

Зупинимося на шляхах формування цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Першочергово, на нашу думку, має бути здійснено проектування та

розроблення освітніх програм та засобів оцінювання, орієнтуючись на результативну підготовку до професії відповідно до вимог сучасності, що, своєю чергою, передбачає поляризацію університетської освіти на елітну (офф-лайн) і масову (он-лайн).

Наступним важливим елементом формування у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей цифрової компетентності вбачаємо упровадження цифрових технологій у систему групового навчання: гейміфікація в освіті; віртуальні тьютори; упровадження елементів штучного інтелекту в практику безперервної освіти; ознайомлення із сучасними концепціями розвитку електронного навчання: Mobile-Learning, Smart e-Learning тощо; розширення каналів зв'язку зі здобувачами (телефонний зв'язок, Skype, zoom-конференції, електронна пошта, соціальні мережі тощо).

Невід'ємним компонентом фахової підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є їх саморозвиток засобами сучасних дистанційних освітніх технологій, зокрема навчання на масових відкритих онлайн-платформах (Prometeus («Упровадження інновацій у школах», «Наукова комунікація у цифрову епоху», «Основи інформаційної безпеки», «Цифрові комунікації в глобальному просторі»; BYM online («Цифрова безпека та комунікація в онлайні», «Інформаційна безпека у цифровому світі», «Вступ до медіації»); Edera (Основи веброзроблення (HTML, CSS, JAVASCRIPT, «Інтерактивний онлайн-курс із дизайну презентацій у PowerPoint», «Опануємо змішане

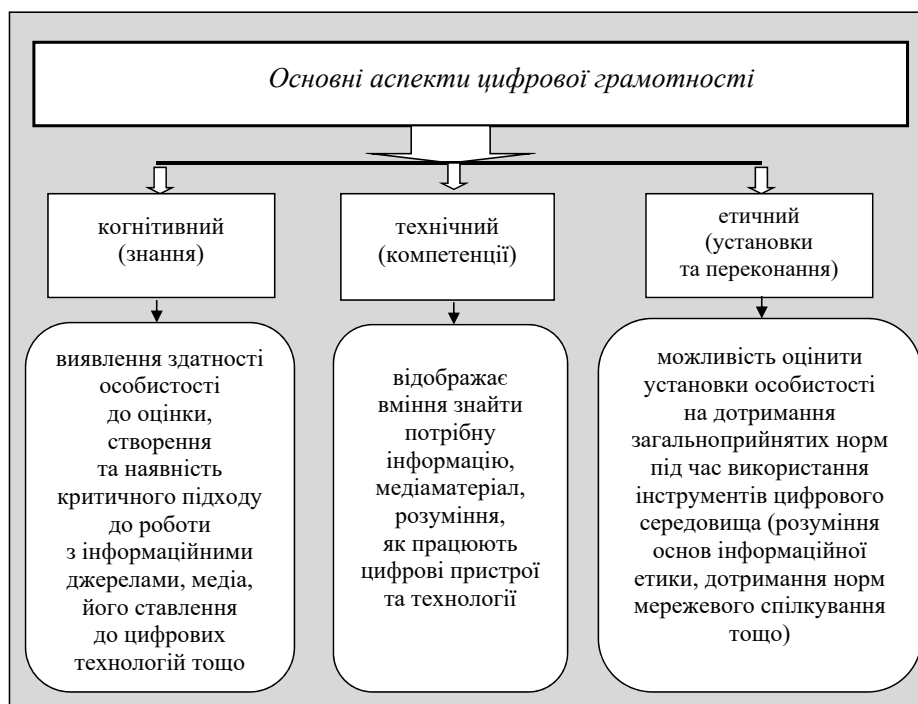


Рис. 1. Основні аспекти цифрової грамотності

навчання»); «Всеосвіта» («Цифрові тренди в освіті: актуальні виклики сьогодення для педагогів закладів освіти», «Медіаграмотність педагогічних працівників закладів освіти: проблеми набуття та підходи до вдосконалення») тощо).

Ще однією вагомою умовою формування цифрової компетентності є створення практико-орієнтованого цифрового освітнього середовища (залучення майбутніх фахівців до освоєння та використання сучасних вебтехнологій, вебресурсів та програмних засобів ще в процесі навчання в ЗВО), таких як:

– Інтернет-ресурс MOZAIK Education (програмне забезпечення для вчителів інтерактивного спрямування з наявністю віртуальних програм та віртуальних лабораторій);

– вебдодаток Edmodo (освітній сайт на зразок соціальної мережі, що покликаний забезпечити ефективну взаємодію учасників освітнього процесу);

– LearningApps.org (онлайн-сервіс, що забезпечує створення різноманітних вправ, інтерактивних завдань тощо);

– Moodle (відкрита система управління дистанційним навчанням, що дає змогу використовувати різноманітні інструменти для забезпечення освітнього процесу);

– Google Classroom (платформа, що дає змогу здійснювати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію);

– Zoom (сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей) [7].

Протягом навчання у закладі вищої освіти залучаємо майбутніх фахівців до створення Інтернет-портфоліо – технології, що інтегрує у собі можливості педагогічних та інформаційних технологій і слугує важливим інструментом для педагога, визначає ступінь його готовності до професійної діяльності в умовах нових вимог.

Висновки і пропозиції. В умовах протистояння освітнім, соціальним та економічним викликам сучасна дійсність актуалізує необхідність цифрової трансформації всіх життєвих сфер людської дійсності. Особливого значення набуває формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Безумовно, ефективність цього процесу забезпечується безперервністю, систематичністю, цілісністю процесу підготовки до цифрової трансформації.

Цифрові пристрої та мобільні технології є невід’ємними атрибутами сучасного учня, тому майбутні вчителі гуманітарних дисциплін із метою ефективного здійснення професійної діяльності повинні мати знання про можливості комп’ютерної техніки та мобільних пристроїв, розуміти роль цифрового освітнього середовища, уміти аналізувати інформацію, проєктувати та створювати власне освітнє середовище, працювати в мере-

жєвих педагогічних спільнотах, здійснювати підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти на онлайн-курсах.

Список використаної літератури:

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. *Номо Cyberus*. 2019. № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
2. Гаврілова Л.Г., Топольник Я.В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
3. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 6. С. 8–16. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14009/1/Genseryk_e-environment.pdf.
4. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації / О.А. Жерновникова та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Т. 75. № 1. 348 с. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>.
5. Концепція нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app-/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Потюк І.Є. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі* : матер. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (з міжнародною участю), м. Тернопіль, 6 листопада 2020 р. / за заг. ред. Г.І. Дідук-Ступ'як, Т.М. Миколенко, М.В. Пігур. Тернопіль, 2020. С. 25–27. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16500/1/potiuk_i.pdf.
7. Поширені вебресурси для дистанційного навчання. URL: <http://college-chnu.cv.ua/pages/files/99c14a877a1a/web.pdf>.
8. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24.
9. Сисоева О.А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти*. 2010. Вип. 7. С. 356–358.
10. Цифровая компетентность подростков и родителей / Г.У. Солдатов и др. *Результаты все-российского исследования*. Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

11. Тимчук Л. Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті ; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2017. С. 19.
12. Трифонова О.М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 173 (2). С. 221–225.
13. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator" United Nations, Unesco Institute for statistics, 2018.
14. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy, 2017.
-

Volkova N., Lebid O. Formation of digital competence in future teachers of the humanities

The article is devoted to the issues of preparation of future teachers of humanities for the use of digital technologies in professional activities. The current stage of scientific and technological development contributes to the transition of society to a digital economy. Thus, the education system is entrusted with the function of forming a personality adapted to new realities. Informatization of education, the rapid spread of computer technology highlight the need for thorough information training of future teachers. The purpose of the article is to substantiate the content and structure of the construct «digital competence of future teachers of humanities.» Modern concepts of digital competence content are analyzed. To understand the content and conditions of digital competence formation in future teachers of humanities, the concepts of «digital learning», «digital training», «digital literacy», «digital competence» are analyzed. The concept of «digital competence of future teachers of humanities» is clarified from the standpoint of modern educational requirements. This concept is presented as the ability of an individual to use digital resources, mobile devices, cloud technologies, video clips, virtual reality objects and other educational materials in the educational process, as well as to create and effectively use the opportunities of digital educational environment and all its components. assessment of digital competence of future teachers of humanities specialties is taken from the experience of foreign researchers, whose approach is based on the assessment of indicators of information, computer, communication, technology and media competence. Each of the indicators, in turn, is assessed on three aspects: cognitive, technical and ethical. A conclusion is made about the importance of forming digital competence in future teachers of humanities.

Key words: training of future teachers of humanities, digital educational resource, digital technologies, digital competence, digital literacy, professional activity.

УДК 378(075)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.29>**В. В. Галушак**

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних та спеціальних дисциплін
Чортківського навчально-наукового інституту підприємництва і бізнесу
Західноукраїнського національного університету

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ

Статтю присвячено питанням інноваційної діяльності сучасного педагога у вищому навчальному закладі. Відзначено, що сучасний стан освіти в країні не задовольняє ні суспільство, ні державу, а потенційна можливість розвитку педагогічної системи вищих навчальних закладів у цілому визначається ступенем готовності та вмінням педагогів змінювати себе, освоювати нововведення та створювати нові зразки педагогічної практики. Визначено, що підвищення готовності до інноваційної діяльності педагогів вимагає відповідних методів її оцінки та спеціальних програм, спрямованих на формування суб'єктної позиції викладача по відношенню до інноваційної діяльності. Своєю чергою, у рамках дослідження структурно змістовних характеристик професійної діяльності педагога, включаючи проєктні вміння, інновацію слід розглядати як нововведення, модернізацію, як нововведення та новоутворення, як результат творчої діяльності. Сучасний аналіз теоретичного доробку показав, що інноваційний процес потрібно розуміти як процес створення, освоєння та розповсюдження нововведень, тобто як процес матеріалізації знань у нововведення. Отже, необхідно виявити ступінь інноваційної готовності педагогів із погляду підвищення їхнього рівня мотиваційної, когнітивної та операційної готовності, а також підвищення компетентності в галузі педагогічної інноватики, освоєння методів вирішення завдань інноваційної діяльності, формування ціннісного ставлення педагога до змін власної професійної діяльності. Вивчено чинники й джерела виникнення перешкоди на шляху освоєння та поширення інновацій; уточнено нову роль педагога-дослідника; проаналізовано специфічні проблеми впровадження, освоєння та застосування нововведень. Особлива увага викладачів повинна спрямовуватися на те, що знань щодо існуючих інноваційних технологій, методів та засобів буває недостатньо для здійснення їх правильного вибору. Отже, аналіз практичного значення знань та можливість їх використання є досить актуальними для інноваційної діяльності, тому педагог повинен не лише знати, а й розуміти умови їх ефективного використання. Окрім того, щоб нововведення було реалістичним, його розроблення повинно здійснюватися з урахуванням конкретних умов, існуючих у навчальному закладі, різних аспектів інновацій, специфіки інноваційної діяльності педагогів та інноваційних технологій в освіті.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційний процес, готовність педагогів до інноваційної діяльності, компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності.

Постановка проблеми. Сьогодні задано нові орієнтири, які вимагають якісних перетворень для всієї країни. А постійно змінюваний світ вимагає не лише економічних, політичних та соціальних змін у суспільстві, а й адекватних перемін в освітній сфері, адже модернізація освіти завжди спрямована на підвищення її якості, реалізацію інноваційних технологій у навчальному закладі, у тому числі за рахунок готовності педагогів до проєктування та організації освітнього процесу на інноваційному рівні. Відповідно, результативність цих змін визначається здатністю педагога до самовдосконалення і самореалізації у професійній діяльності.

Нові освітні стандарти встановлюють якісно нові вимоги не лише до результатів освіти, а й до способів та умов їх отримання. Усе це є досить актуальним і вимагає взаємопов'язаних якісних вимірювань у всіх компонентах освітньої сис-

теми. А успішна реалізація таких завдань визначає істотні зміни не лише в освітніх технологіях, а й у свідомості педагогів, реалізації нової освітньої моделі, яка якісно змінить позиції студентів та викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений теоретичний аналіз дає можливість зорієнтуватися у різних напрямках дослідження інноваційної діяльності педагогів. Так, загальні та специфічні особливості цієї діяльності як творчої розглянуто в роботах Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського [5], В. Кан-Каліка, А. Маркової та ін. Проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті присвячено досить велику кількість досліджень (В. Кремень, І. Зязюн, С. Бараннікова, М. Кларін, В. Ляудіс, І. Підласий, А. Пригожін, В. Рибаківа, В. Сластьонін [10], С. Сисоєва, П. Щедровицький та ін.). Із погляду вивчення педагогічних здобутків і поширення передового

досвіду інноваційна діяльність досліджується Ю. Бабанським, М. Поташником [9], а особливості інноваційних явищ у сучасній системі освіти розглядали М. Бургін, С. Поляков, Л. Подимова [8], А. Хуторський [12].

Науковий пошук дослідження включав також вивчення зарубіжного досвіду в галузі педагогічної інноватики та показав, що в таких роботах розглядаються окремі теоретичні та практичні аспекти інноваційних процесів, конкретні зміни в системі освіти за рахунок упровадження педагогічних нововведень. Так, у роботах американських та англійських учених Х. Барнет, А. Ніколс, Н. Гросс, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. аналізуються питання управління інноваційними процесами, організації змін в освіті; умови, необхідні для «життєдіяльності» інновацій, планування інновацій; розробляються способи їх поширення. пропонуються ефективні рекомендації. Однак, незважаючи на такий значний науковий доробок, є ще багато невирішених питань. Усе ще не вивчені належним чином здатність, готовність педагога проектувати інноваційну діяльність та досягати в ній бажаних прогнозованих результатів. Саме тому піднята нами проблема є актуальною і потребує свого розв'язання в сучасних умовах.

Мета статті. Головною метою роботи є проведено наукового аналізу психолого-педагогічних джерел щодо трактування та узагальнення сутнісних ознак поняття «інноваційна діяльність сучасного педагога», а також розкриття компонентів структури готовності до інноваційної діяльності педагога у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. За останні десятиліття докладено чимало зусиль щодо модернізації системи освіти. В освітніх установах здійснювалися різного роду нововведення: створювалися авторські школи, освоювалися нові навчальні програми та технології, упроваджувалися нові технічні засоби. Усе це вимагає зміни свідомості педагога, його установок та цільових орієнтацій, а також необхідності застосування тих інноваційних процесів, що сприяють поширенню інформації про позитивні боки інновації, технології інноваційної діяльності та наслідки її споживання.

Саме тому інноваційний процес визначаємо як процес створення, освоєння та розповсюдження нововведень, що розглядаються як процес матеріалізації знань у нововведення.

Своєю чергою, інновацію як упровадження чого-небудь нового, модернізацію розкривають термінологічні словники [6]. Інші джерела інновацію трактують як нововведення явища культури [3]. Із психологічного погляду інновація – це результат творчої діяльності, спрямованої на розроблення, створення і поширення нових видів виробів, технологій, упровадження нових організаційних рішень, які задовольняють потреби людини

і суспільства, що викликають водночас соціальні та інші зміни [2]. У рамках дослідження структурно змістовних характеристик професійної діяльності педагога, включаючи проектні вміння, інновацію слід розглядати як нововведення, модернізацію, як нововведення та новоутворення, як результат творчої діяльності [1, с. 99].

В. Сластьонін та Л. Подимова розглядають інновацію як цілеспрямовану зміну, яка вносить у певну соціальну одиницю (організацію, суспільство, групу) щось нове щодо стабільності елементів. Таким чином, автори розглядають інновацію як процес цілеспрямованої діяльності педагогів-інноваторів [11].

У педагогічній інноватиці готовність до інноваційної діяльності сучасного педагога ВНЗ розуміється як інтегративна якість фахівця, що визначає його спрямованість на розвиток власної діяльності та діяльності своєї організації, а також його здатність бачити перспективу, аналізувати ситуацію, виявляти актуальні проблеми, знаходити та реалізовувати ефективні способи їх вирішення [6]. Тому у структурі готовності до інноваційної діяльності В. Лазарев виділяє такі компоненти (рис. 1).

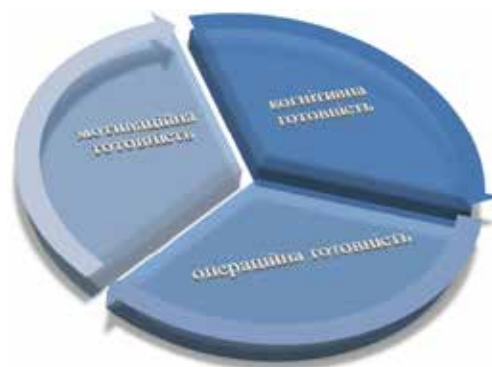


Рис. 1. Основні компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності

Своєю чергою, мотиваційна готовність характеризується наявністю мотиву включення в інноваційну діяльність; когнітивна готовність являє собою комплекс знань, необхідних для вирішення завдань інноваційної діяльності; операційна готовність визначає сукупність методів вирішення завдань інноваційної діяльності [7, с. 265].

Варто зазначити, що велике значення для успішної реалізації інноваційних процесів має мотивація педагогів. Саме мотив надає особистісний сенс діяльності, адже будь-яка діяльність має різні смисли для різних людей. Відповідно, проблема мотиваційної готовності є однією з найбільш значущих, оскільки адекватна цілям удосконалення професійного досвіду мотивація забезпечить розвиток готовності педагога ВНЗ до інноваційної діяльності. Водночас доцільно під час розгляду особливостей мотиваційної сфери зупинитися на проблемі мотиваційно-цільової

регуляції діяльності, адже мета може вказувати на як безпосередній, найближчий очікуваний результат діяльності людини, так і на ідеальний, подумки представлений результат, до якого прагнуть.

Відповідно, й інноваційна діяльність може сприйматися педагогами по-різному [4, с. 14] (рис. 2).

Необхідно відзначити, що матеріальний мотив або мотив уникнення невдач відповідають слабкій готовності до інноваційної діяльності. А відсутність мотивації свідчить про неготовність педагога до інноваційної діяльності з погляду його спрямованості. Підвищення професійної майстерності викладача ВНЗ можливе за умови постійного самовдосконалення, освоєння нових способів діяльності, вирішення нових, більш складних завдань. Однак педагог, який працює лише в режимі відтворення освоєних раніше способів діяльності, висококваліфікованим професіоналом стати не може. Зміна цільових установок, побудова шляхів професійного саморозвитку вимагають критичного відношення до себе та до того, що вже освоєно. Високому рівню готовності до інноваційної діяльності відповідає зріла мотиваційна структура, у якій провідну роль відіграють цінності самореалізації й саморозвитку.

Спрямованість педагога на розвиток своїх професійних здібностей і на досягнення вищих результатів є необхідною умовою для придбання інноваційною діяльністю ціннісного сенсу та мети [1, с. 100].

Іншим складником готовності педагогів до інноваційної діяльності є комплекс знань про сучасні вимоги до результатів освіти, інноваційних моделей та технологій освіти (когнітивна готовність), тобто все те, що визначає потребу й можливості розвитку існуючої педагогічної практики. Однак знання безлічі існуючих інноваційних технологій, методів та засобів недостатньо для здійснення їх правильного вибору. Викладач ВНЗ повинен не лише знати, а й розуміти умови їх ефективного

використання. Окрім того, щоб нововведення було реалістичним, його розроблення повинно здійснюватися з урахуванням конкретних умов, існуючих у вищому навчальному закладі [7, с. 266].

Ступінь компетентності викладача в галузі педагогічної інноватики може бути різним, тому різним буде і рівень його готовності до інноваційної діяльності в когнітивному аспекті, адже в рамках етапу отримання нового досвіду, коли важливим складником діяльності є сприйнятливність до нових знань і, як наслідок, діяльність педагога із накопичення необхідних знань, у процесі формування готовності до інноваційної діяльності педагога ВНЗ необхідно орієнтувати на те, що:

– теоретико-методологічна грамотність викладача є одним зі значущих елементів готовності педагога до інноваційної діяльності, що визначається новим змістом професійної діяльності й новим оцінюванням освітніх результатів;

– розвиток педагогічного досвіду має бути орієнтований на постійне накопичення знань, які визначають специфіку власної педагогічної інноваційної діяльності, а також знань сучасних способів, методів та технологій професійної діяльності [12, с. 72].

Наступним компонентом готовності педагога до інноваційної діяльності є сукупність методів та способів вирішення завдань, якими володіє викладач (операційна готовність). Відповідно, введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання й виховання, в організацію спільної діяльності викладача та студентів вимагає від педагога високого рівня сформованості інноваційних педагогічних умінь [7, с. 266].

Отже, педагог ВНЗ, який готовий до інноваційної діяльності (рис. 3).

Загальний рівень готовності педагога до інноваційної діяльності залежить від рівня мотиваційної, когнітивної та операційної готовності, адже потенційні можливості якісних змін у педагогічній системі вищого навчального закладу визначаються

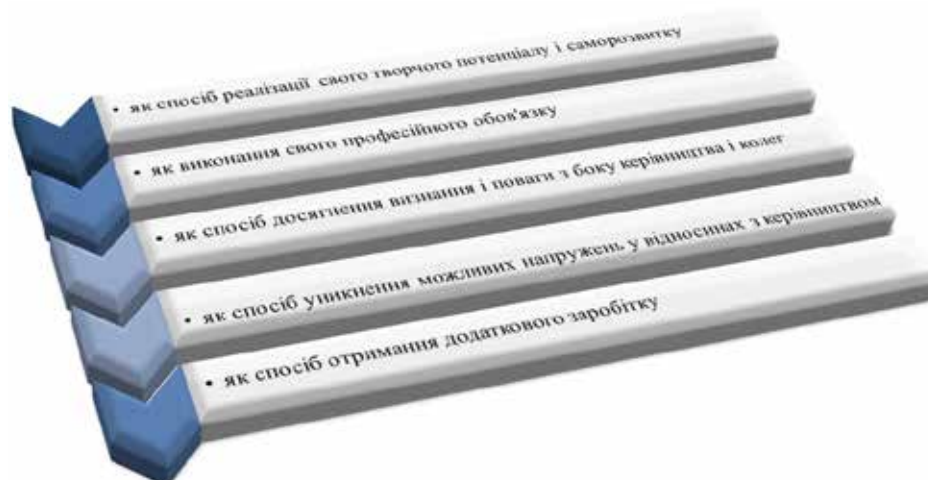


Рис. 2. Особливості визначення інноваційної діяльності



Рис. 3. Уміння та навички педагога щодо готовності до інноваційної діяльності

ступенем готовності кожного викладача до нововведень.

Також варто зазначити, що думки науковців, нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувалися, а й той комплекс елементів або окремих елементів навчального процесу, які несуть у собі прогресивний початок, котрий дає змогу досить ефективно вирішувати педагогічні завдання [5, с. 10].

Як бачимо, пошук інноваційних підстав успішної професійної діяльності педагога будь-якого навчального закладу продовжує залишатися пріоритетним у психолого-педагогічних дослідженнях. Для ефективної інноваційної діяльності педагогу необхідні не лише аналітичні, гностичні, комунікативні вміння, а й проєктні. Оскільки проєктні вміння дають змогу педагогу забезпечувати змістовний, оперативний та матеріальний аспекти його інноваційної діяльності [12, с. 125], то, відповідно, вони й визначаються як уміння передбачати, прогнозувати цілеспрямований діяльнісний процес, його результати, умови та перспективи розвитку. Тобто це вміння, які розкриваються у здатності педагога модифікувати спільні цілі й завдання, планувати, проєктувати та конструювати педагогічний процес на інноваційному рівні.

Природа сучасної інноваційної діяльності викладача вимагає нового педагогічного мислення, коли педагог ВНЗ здатний не лише на багатоаспектну теоретичну оцінку своєї діяльності, а й на осмислення навчальних ситуацій із погляду різноманітних об'єктивних та суб'єктивних умов інноваційної діяльності. Тобто ефективність інноваційної діяльності педагога ВНЗ на етапі рефлексивного осмислення та оцінки нового досвіду залежить від сформованості й розвиненості педагогічного мислення [8, с. 131].

Таким чином, у процесі формування готовності педагога до інноваційної діяльності в рамках етапу застосування нового досвіду необхідно враховувати те, що важливою умовою розвитку досвіду

є вирішення педагогічних завдань з орієнтацією на організацію творчої, пізнавальної діяльності через співпрацю та діалог зі студентами; розвиток інноваційного педагогічного досвіду має бути орієнтований на освоєння способів діяльності, що відображають специфіку творчої продуктивної комунікації [4, с. 20].

Висновки і пропозиції. Отже, інноваційна діяльність педагогів спрямована на розвиток у студентів потреби у використанні інноватики у своїй професійній діяльності. Вона реалізується шляхом поетапного засвоєння психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань про особливості використання інновацій у професійній діяльності, інтегрованих у зміст професійної підготовки та оволодіння студентами вміннями використовувати інновації, а також передбачає інтеграцію теоретичних та практичних видів роботи інноваційного спрямування.

Необхідність наукового забезпечення вирішення проблем підвищення рівня інноваційної діяльності сучасних педагогів ВНЗ та практична нерозробленість відповідної наукової бази визначають актуальність розвідок у цьому напрямі. У цих умовах необхідно вирішити низку практичних завдань: виявлення ступеня інноваційної готовності педагогів, підвищення рівня мотиваційної, когнітивної, операційної готовності. Саме вирішення цих завдань передбачає розроблення інтегральної системи оцінки рівня інноваційної готовності та побудови спеціальної програми, спрямованої на формування суб'єктної позиції викладача та студентів в інноваційній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Абдаліна Л.В., Кобзенко І.К. Структурно-змістовні характеристики особистісного потенціалу педагога. *Вісник Тамбовського університету. Серія «Гуманітарні науки»*. 2011. Вип. 2(94). С. 99–103.

2. Великий психологічний словник / під ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зінченко. Москва, 2003. 672 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
5. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 5–14.
6. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / за заг. ред. О.І. Огієнко. Київ, 2016. 120 с.
7. Лазарев В. Педагогическая инноватика. Москва : Просвещение, 2006. 295 с.
8. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. Москва, 1995. 245 с.
9. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. *Опыт программно-целевого управления* : пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. Москва : Новая школа, 1996. 320 с.
10. Сластьонін В.А., Ісаєв І.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогіка : посібник / за ред. В.А. Сластьоніна. Москва : Академія, 2002. 576 с.
11. Сластьонін В.А., Подимова Л.С. Педагогіка: інноваційна діяльність. Москва : Магістр, 1997. 224 с.
12. Хуторський А.В. Педагогічна інноватика: методологія, теорія, практика. Москва : УНЦ ДО, 2005. 222 с.

Halushchak V. Some aspects of innovative activity of a modern teacher in higher education institutions

The article is devoted to the issues of innovative activity of a modern teacher in a higher educational institution. It is noted that the current state of education in the country does not satisfy either society or the state, and the potential for development of the pedagogical system of higher education is generally determined by the degree of readiness and ability of teachers to change themselves, innovate and create new models of pedagogical practice. It is determined that increasing the readiness for innovative activity of teachers requires appropriate methods of its evaluation and special programs aimed at forming the subjective position of the teacher in relation to innovative activity. In turn, in the study of structurally meaningful characteristics of the professional activity of the teacher, including project skills, innovation should be considered as innovation, modernization, as innovation and new formation, as a result of creative activity. Modern analysis of theoretical achievements has shown that the innovation process should be understood as a process of creation, development and dissemination of innovations, as a process of materialization of knowledge into innovation. Therefore, it is necessary to identify the degree of innovative readiness of teachers in terms of increasing their level of motivational, cognitive and operational readiness. And also increase of competence in the field of pedagogical innovation, development of methods of the decision of problems of innovative activity, formation of the value relation of the teacher to changes of own professional activity. The study examined the factors and sources of obstacles to the development and dissemination of innovations; the new role of the teacher-researcher is specified; specific problems of introduction, development and application of innovations are analyzed. Teachers should pay special attention to the fact that knowledge of existing innovative technologies, methods and tools is not enough to make the right choice. Therefore, the analysis of the practical significance of knowledge and the possibility of their use are quite relevant for innovation. Therefore, the teacher must not only know but also understand the conditions of their effective use. In addition, for the innovation to be realistic, its development should be carried out taking into account the specific conditions existing in the educational institution, taking into account various aspects of innovation, the specifics of innovative activities of teachers and innovative technologies in education.

Key words: *innovation, innovative activity, innovative process, readiness of teachers for innovative activity, components of readiness of the teacher for innovative activity.*

УДК 378.374

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.30>

В. В. Гуменюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито методику і результати проведеного експериментального дослідження стану та сформованості готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі медичної освіти. Перехід системи охорони здоров'я на сучасному етапі характеризується переорієнтацією лікаря з лікування захворювань на збереження здоров'я людини. Нова парадигма в медицині передбачає залучення лікарів до процесу навчання і виховання пацієнтів самозбережувальної поведінки. Статтю присвячено відображенню результатів експериментальної роботи з підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти. Висвітлено результати констатувального, формувально-перетворювального та підсумково-узагальнювального експериментів, у яких прийняли участь студенти медичних університетів України. Базами для проведення експериментальної діяльності були Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського, Дніпровський державний медичний університет, Івано-Франківський національний медичний університет, Буковинський державний медичний університет, Одеський національний медичний університет.

До комплексу діагностичних засобів включено такі методи: аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду для визначення структурних компонентів готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; спостереження за діяльністю студентів, тестування, бесіди, анкетування студентів, викладачів та практикуючих лікарів, спостереження, експеримент, вивчення педагогічного досвіду, а також методи математичної статистики (статистичні, графічні, математичні).

Під час проведення первинних досліджень на констатувальному етапі було встановлено, що 37% майбутніх магістрів медицини демонструють достатній рівень готовності, 28% – задовільний рівень, тоді як лише 15% опитаних студентів-медиків продемонстрували високий рівень. Для 20% респондентів притаманний низький рівень сформованості готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, що не задовольняє потреби професійних спілтовариств у випускниках, які виявляють готовність вирішувати професійно-педагогічні завдання на найвищому рівні професійних дій.

Перспектива подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки передбачає апробацію розробленої концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО.

Ключові слова: експериментальна перевірка, етапи педагогічного експерименту, майбутні магістри медицини, готовність до педагогічної діяльності, система професійної підготовки.

Постановка проблеми. Освіта XXI ст. є прогредієнтною та висуває до професійної підготовки майбутніх магістрів медицини високі вимоги, що відповідають реаліям сучасної медицини. Сучасні соціокультурні процеси зумовлюють суттєву переоцінку стратегії підготовки медичних працівників: системі охорони здоров'я потрібні фахівці, що не лише обізнані в галузі медицини, а й орієнтуються у широкому полі теоретичних і прикладних проблем, зокрема психологічних і педагогічних. Сьогодні в Україні гостро постає проблема підготовки майбутніх магістрів медицини, яка вимагає глибокого осмислення змісту професійної діяльності для забезпечення актуальності та

повноти знань, умінь і навичок майбутніх медиків. Необхідно також досягти усвідомлення взаємозв'язків між соціальними процесами і відповідними явищами в медичній галузі. Завдання професійної підготовки – пробудити у студентів інтерес до пізнання, навчальної та подальшої професійної діяльності, а також сформувані професійні етичні цінності. Часто мінливі потреби суспільства в підготовці компетентних фахівців-медиків визначили актуальність дослідження на соціально-педагогічному рівні.

Ефективність системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти (ВМЗО) визна-

чається за результатами двох взаємопов'язаних процесів – діагностики і моніторингу. Діагностика базується на встановленні, вивченні й оцінці корисних властивостей, характеристик і ознак якості, що визначають стан досліджуваного об'єкта або явища, для з'ясування причин цього стану, визначення потенційних можливостей впливу на цей стан, а також для передбачення відхилень за вибраними параметрами з метою прийняття обґрунтованих педагогічних дій та управлінських рішень, спрямованих на виявлення причини [1, с. 148]. Тоді як моніторинг передбачає організоване спостереження за контрольованим процесом шляхом відстеження за певною методикою значень, вибраних для контролю параметрів і їх зіставлення зі заздалегідь визначеними допустимими (прийнятними) значеннями [1, с. 191]. Педагогічний моніторинг розглядатимемо як форму організації, збору, зберігання, обробки і поширення інформації щодо функціонування та динаміки системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО, що забезпечує безперервне стеження за її станом, оцінку ефективності досягнення постійної мети і прогнозування її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням удосконалення медичної освіти та підготовки майбутніх лікарів в психолого-педагогічному аспекті приділяється постійна увага: розглянуто окремі аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів медицини (Т. Борисова, О. Абатуров, Ю. Більбот, Л. Шостакович-Корецька [2], О. Гуменюк, В. Гуменюк, С. Цюра [3], О. Дудіна [4], І. Марчук [5], С. Ястремська [6] та ін.); досліджено та методологічно обґрунтовано специфіку педагогічного складника професійної діяльності медиків (М. Діанкіна [7], Г. Стечак [8]); визначено вимоги до психолого-педагогічної компетентності та індивідуальних якостей майбутніх фахівців медичного профілю (В. Ждан, В. Бобирьов, С. Білаш, О. Беляєва [9]). Однак на основі проведеного аналізу науково-методичної та спеціальної літератури, а також Інтернет-ресурсів установлено, що питанням розроблення та впровадження інноваційних освітніх технологій у систему підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО присвячено недостатню кількість робіт, що потребує подальших теоретичних та емпіричних досліджень та підкреслює актуальність і практичний складник вибраного напряму наукової розвідки.

Мета статті. Мета статті полягає у відображенні основних результатів функціонування системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО.

У межах наукового пошуку використовувалася сукупність методів експериментального дослідження: *теоретичні*: аналіз документів,

продуктів творчої діяльності; побудова гіпотез, моделювання; *соціологічні*: анкетування, тестування, інтерв'ю, експертна оцінка; *емпіричні (практичні)*: спостереження, експеримент, вивчення педагогічного досвіду, контрольні роботи; *методи математичної статистики*: статистичні, графічні, математичні.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна частина дослідження полягала в упровадженні розроблених інновацій у педагогічну практику, а також у перевірці загальної та часткових гіпотез щодо їхньої ефективності та доцільності у ВМЗО. Дослідно-експериментальна діяльність зазвичай охоплює такі три стадії: проєктування, технологічну, рефлексивну [10, с. 136–231].

Загалом дослідно-експериментальна перевірка підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО передбачала:

1) визначення цілей та об'єктів педагогічного експерименту;

2) обґрунтування етапів педагогічного експерименту і методів вимірювання ефективності процесу формування готовності до педагогічної діяльності як результату підготовки майбутніх магістрів медицини у ВМЗО;

3) відображення кількісних і якісних показників оцінки ефективності розробленої авторської системи;

4) аналіз результатів констатувального та підсумково-узагальнювального етапів педагогічного експерименту щодо формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності.

Згідно з поставленими завданнями, дослідно-експериментальна робота щодо вирішення проблеми дослідження здійснювалася за такими напрямами:

– розроблення, реалізація та насичення змісту психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечує формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності;

– реалізація визначених у дослідженні педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО;

– упровадження комплексу форм, засобів і прийомів реалізації системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО;

– діагностика та моніторинг рівня ефективності формування готовності студентів до педагогічної діяльності як інтегрального показника якості підготовки майбутніх магістрів медицини у ВМЗО.

Згідно з метою, предметом, гіпотезою і завданнями дослідження, проведення експериментальної роботи з майбутніми магістрами медицини у ВМЗО передбачало декілька етапів: констатувальний (доекспериментальне дослідження стану підго-

товки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності), формувально-перетворювальний (апробація запропонованих інновацій в освітньому процесі), підсумково-узагальнювальний.

Констатувальний експеримент (2015–2016 рр.) спрямовувався на виявлення стану сформованості готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, аналізувалася якість організації освітнього процесу в досліджуваному аспекті Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського, Дніпровського державного медичного університету, Івано-Франківського національного медичного університету, Буковинського державного медичного університету, Одеського національного медичного університету; проводився констатувальний експеримент, що уможлиблював визначення рівня сформованості готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, була поставлена проблема, на вирішення якої спрямовано наступний етап експерименту.

Основні методи дослідження на констатувальному етапі: теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення педагогічного досвіду, анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ю.

Завданнями *формувально-перетворювального етапу* (2016–2021 рр.) була перевірка і підтвердження гіпотези дослідження, апробація концепції та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО і перевірка достатності умов, що забезпечують ефективну реалізацію розробленої моделі в освітньому процесі вищих медичних закладів освіти.

Основні методи дослідження: дослідна робота, педагогічний експеримент, спостереження, тестування, самооцінка.

Підсумково-узагальнювальний етап (2020–2021 рр.) присвячений відображенню ходу експерименту, виявленню кількісних і якісних відмінностей експериментальних та контрольних груп студентів, обробці, аналізу, узагальненню результатів, їх співвіднесенню з метою і завданнями педагогічного експерименту.

У процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи враховано основні принципи, які відображають загальні вимоги до здійснення педагогічного експерименту: принцип цілісного вивчення педагогічного явища, принцип об'єктивності, принцип ефективності, принцип комплексності, принцип перманентності [11, с. 174–177]. Окреслені принципи використовувалися для планування і проведення дослідно-експериментальної роботи, організації констатувального та формувального етапів ек-

перименту, розроблення діагностичної програми, аналізу й оцінювання одержаних результатів.

Згідно з програмою констатувального експерименту, проводилося діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. У процесі дослідження застосовано діагностичну методику, яка передбачала оцінювання усіх компонентів готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності (аксіологічний, когнітивно-комунікативний, практично-діяльнісний, особистісний). Діагностування *аксіологічного компонента* здійснювалося за допомогою ціннісно-аналітичних завдань, адаптованої методики М. Рокича «Визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій, експрес-опитувальника «Індекс толерантності» (адаптовано за Г. Солдатовою). Діагностування *когнітивно-комунікативного компонента* здійснювалося за допомогою тестування, комплексу прийомів і завдань, що забезпечують практику у спілкуванні між лікарем та пацієнтом, методики діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко. Для діагностування *практично-діяльнісного компонента* використовувався комплекс практичних завдань, а також метод проєктів у поєднанні з методом групових оцінок. *Особистісний компонент* діагностовано на основі рефлексивно-актуалізаційних завдань та авторської анкети з виявлення здатності студента до саморозвитку.

Оцінювання результатів експериментального дослідження проводилося на основі кваліметричного моделювання. Для виявлення критеріїв співвіднесеності студентів до певного рівня готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності і механізму трансформації якісних показників у кількісні застосовано чотирирівневу шкалу й оцінено кожен показник згідно з його сформованістю, певним оцінним балом. Якщо показник відповідає високому рівню – 3 бали, достатньому – 2 бали, задовільному – 1 бал, низькому рівню – 0 балів.

Щоб простежити динаміку формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, під час експериментальної роботи використовували:

1) середній показник, який визначається за формулою:

$$СП = \frac{a+2b+c+d}{100},$$

де СП – середній показник; а, b, с – відсотково виражена кількість студентів, які мають відповідно низький, задовільний, достатній і високий рівні сформованості готовності студентів до педагогічної діяльності;

2) показник темпу зростання (Y), який відображає якісний ріст досліджуваного показника й обчислюється за формулою [12, с. 185]:

$$Y = \frac{y_1 + 2y_2 + 3y_3}{x_1 + 2x_2 + 3x_3},$$

де $y_1; y_2; y_3; y_4$ – відсотково виражена кількість студентів, які мають відповідно низький, задовільний, достатній і високий рівні сформованості готовності студентів до педагогічної діяльності після закінчення експерименту;

$x_1; x_2; x_3; x_4$ – відсотково виражена кількість студентів, які мають відповідно низький, задовільний, достатній і високий рівні сформованості готовності студентів до педагогічної діяльності на початок експерименту;

3) коефіцієнт ефективності (КЕ), який відображає ставлення середнього показника в експериментальній групі до середнього показника в контрольній групі, що обчислюється за формулою $КЕ = СПег / СПкг$.

Таким чином, готовність майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності представлена як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, які знаходяться в постійному розвитку, судження про які відбувається на основі рівня, а перехід від низького до більш високого рівня показників, що характеризують кожен із критеріїв, свідчить про позитивну динаміку формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у системі професійної підготовки у ВМЗО.

На основі розроблених критеріїв, показників і діагностичних методик вимірювання здійснено оцінку динаміки і рівня формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності під час констатувального і формувально-перетворювального етапів педагогічного експерименту щодо впровадження розробленої педагогічної концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО.

Загалом розроблені дослідницький інструментарій, методика організації та проведення експериментальної роботи дали змогу виявити результативність освітнього процесу, де суб'єктами оцінювання були майбутні магістри медицини; оцінити ефективність діяльності суб'єктів навчання щодо формування належної готовності до педагогічної діяльності, оптимального рівня педагогічної підготовленості випускників; визначити загальний ефект від впровадження запропонованих інновацій; своєчасно внести необхідні корективи в заходи щодо їх впровадження.

Аналіз отриманих даних на констатувальному етапі дослідження показав, що значна частина студентів має задовільний та достатній рівень готовності до педагогічної діяльності. Кількість таких респондентів у середньому становить 37% і 28% відповідно. Високий рівень готовності до педагогічної діяльності мали 15% досліджуваних майбутніх магістрів медицини, а 20% респондентів – лише низький рівень.

У результаті зафіксовано, що в процесі традиційної системи навчання у ВМЗО більшість студентів продемонструвала задовільний і достатній рівні готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. Отже, виникає необхідність забезпечити систему підготовки майбутніх магістрів медицини у ВМЗО, яка носитиме інтеграційний, особистісно розвивальний характер і забезпечувати не лише готовність до педагогічної діяльності, а й здатність до саморозвитку і самореалізації в сучасній системі охорони здоров'я. Це актуалізує проведення формувального експерименту, спрямованого на верифікацію концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО.

Висновки і пропозиції. Ключовою метою експериментальної діяльності була верифікація концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО та педагогічних умов її реалізації для перевірки гіпотези дослідження. Проведене дослідження дало можливість обґрунтувати необхідність розгляду готовності до педагогічної діяльності як важливого складника професійної компетентності майбутніх магістрів медицини. Перспектива подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки передбачає апробацію розробленої концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО.

Список використаної літератури:

1. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. 348 с.
2. Наскрізна підготовка магістрів медицини з дисципліни «Педіатрія» / Т.П. Борисова та ін. *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України* : матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Тернопіль, 16–17 травня 2019 р. Тернопіль : ТНМУ, 2019. С. 61–65.
3. Гуменюк О., Гуменюк В., Цюра С. Особливості підготовки магістрів у вищих медичних навчальних закладах України: наскрізна підготовка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 96–102.
4. Дудіна О.В. Особливості підготовки магістрів у галузі медицини в університетах Китаю. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 192. С. 63–66.
5. Марчук І.А. Підготовка майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Вінницьк. держ. пед. ун-тет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. 307 с.
6. Ястремська С.О. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах

- засобами дистанційного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2018. 40 с.
7. Дианкина М.С. К вопросу формирования психолого-педагогической культуры в медицинском вузе. *Ярославский психологический вестник*. 2004. № 11. С. 7–10.
8. Стечак Г.М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 282 с.
9. Психолого-педагогічна компетентність лікаря: синтез медицини, педагогіки та психології / В.М. Ждан та ін. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 8–9 червня 2017 р. Полтава, 2017. С. 3–8.
10. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва : СИНТЕГ, 2007. 663 с.
11. Гончаренко С.У. *Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям*. Київ ; Вінниця : Вінниця, 2008. 278 с.
12. *Основи методології та організації наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. А.Є. Конверського*. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

Humeniuk V. Structure and content of pedagogical experiment on preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in higher medical

The article reveals the methodology and results of the experimental study of the state and formation of the readiness of future masters of medicine for teaching in the system of medical education. The transition of the health care system at the present stage is characterized by the reorientation of the doctor from the treatment of diseases to the preservation of human health. A new paradigm in medicine includes the involvement of physicians into the process of teaching and educating a self-preserving behavior in patients. Therefore, the article is devoted to the reflection of the results of experimental work on the preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in higher medical institutions of education. The article covers the results of ascertaining, formative-transforming and final-generalizing experiments, in which students of medical universities of Ukraine took part. The bases for the experimental activity were Danylo Halytsky Lviv National Medical University, I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Dnipro State Medical University, Ivano-Frankivsk National Medical University, Bukovynian State Medical University, Odesa National Medical University.

The complex of diagnostic tools includes the following methods: analysis of scientific literature, generalization and systematization of pedagogical experience to determine the structural components of the readiness of future masters of medicine for teaching; observation of students' activities, testing, interviews, questionnaires of students, professors and practical doctors, observation, experiment, study of pedagogical experience, as well as methods of mathematical statistics (statistical, graphical, mathematical).

After making an initial research at the ascertaining stage, it was found that 37% of future masters of medicine demonstrate a sufficient level of readiness, 28% - a satisfactory level. While only 15% of surveyed medical students showed a high level. 20% of respondents have a low level of readiness of future masters of medicine for pedagogical activity, which does not meet the needs of professional communities in graduates who are willing to solve professional and pedagogical problems at the highest level of professional action.

Prospects for further research in the chosen direction of scientific research provide testing of the developed concept of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in higher medical school.

Key words: *experimental verification, stages of pedagogical experiment, future masters of medicine, readiness for pedagogical activity, system of professional training.*

УДК 378.311

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.31>**Р. С. Гурін**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**П. П. Терзі**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спортивних ігор
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**А. О. Богатов**викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ВПЛИВ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено аналізу проблеми впливу ігрового моделювання на професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури. Під час теоретико-методологічного аналізу наукового фонду встановлено, що під ігровим моделюванням розуміють проєктування моделей реальних педагогічних явищ та ситуацій, які дають змогу майбутнім учителям під час гри максимально зануритися у професійну діяльність. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності використання ігрового моделювання у професійному становленні майбутніх учителів фізичної культури, а також його впливу на розвиток їхнього внутрішнього потенціалу. Для реалізації мети поставлено завдання, яке полягало у визначенні сутності впливу ігрового моделювання на внутрішній потенціал майбутніх учителів фізичної культури, що розкриває особистісні характеристики та доводить існуючі взаємозв'язки між ними. Під час аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що ігрове моделювання є важливим елементом як теоретичного, так і практичного складників професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури, який сприяє розв'язанню в освітньому процесі педагогічних цілей і завдань. Результати теоретичного дослідження зазначеної проблеми показали, що використання ігрового моделювання впливає на внутрішній потенціал майбутніх учителів фізичної культури. Охарактеризовано сутність педагогічного мислення, рефлексивної культури та комунікативних умінь за відповідними видами і формами. Під час розгляду використання ігрового моделювання у професійному становленні майбутніх учителів фізичної культури встановлено, що на результати навчання суттєво впливають особистісні характеристики майбутніх учителів фізичної культури, які можуть як сприяти, так і перешкоджати цьому процесу. Для реалізації мети дослідження здійснено діагностування рівнів сформованості педагогічного мислення, рефлексивної культури, комунікативних умінь майбутніх учителів фізичної культури та математично доведено існуючий взаємозв'язок між їхніми особистісними характеристиками.

Ключові слова: ігрове моделювання, гра, педагогічне мислення, рефлексивна культура, комунікативні вміння, майбутні вчителі.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження пов'язана з вирішенням завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні та реформаційними змінами, які висувають певні вимоги до особистості сучасного вчителя фізичної культури, зокрема модернізації та якості його професійної підготовки. З іншого боку, такі зміни пов'язані, по-перше, з переорієнтацією освітніх пріоритетів у бік особистісних; по-друге, з переходом до системи освітніх стандартів та відмовою від соціального замовлення на формування особистості; по-третє, з наданням автономії закладам освіти у виборі змісту, форм, засобів і методів навчання й контролю. Це підсилює необхідність різнобічного осмислення, усвідомлення та розу-

міння особливостей використання ігрового моделювання у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, що сприяє створенню доброзичливого психологічного клімату, набуттю досвіду переживання певних педагогічних явищ, формуванню навичок майбутньої поведінки в колективі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що проблему професійного становлення майбутніх учителів розглядали у своїх наукових працях такі українські дослідники, як: І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій, Р. Гуревич, Е. Карпова, Н. Кічук, О. Савченко, О. Саннікова, О. Семенов, М. Смітанський, І. Підласий, В. Радул, Р. Хмелюк, О. Чебікін та ін. Проблеми

особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів фізичної культури та їхньої підготовки до професійної діяльності висвітлено в роботах М. Данилка, Є. Врублевського, Н. Зубанової, Р. Карпюк, М. Малікова, Л. Сущенко, Б. Шияна та ін. Незважаючи на достатню кількість наукових досліджень педагогічних засад використання гри у навчально-виховному процесі (Г. Ващенко, М. Кларін, Г. Селевко, П. Щербань та ін.), психологічних аспектів гри за різними видами (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), філософських аспектів гри (І. Кон, Г. Щедровицький та ін.), питання розгляду використання ігрового моделювання під час професійного становлення учителів фізичної культури залишається відкритим.

Підготовка сучасного вчителя фізичної культури повинна враховувати відповідні зміни в освіті для формування його конкурентоздатності під час професійного становлення та відповідати реаліям сьогодення. Попри наявність наукових розвідок із зазначеної проблеми використання ігрового моделювання в професійному становленні майбутніх учителів фізичної культури потребує подальшого дослідження. Особливої уваги набуває питання про значущість використання ігрового моделювання під час професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури та його впливу на формування в них рефлексивної культури, комунікативних умінь і навичок та педагогічного мислення.

Мета статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності використання ігрового моделювання у професійному становленні майбутніх учителів фізичної культури, а також його впливу на розвиток їхнього внутрішнього потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Посилення інтеграції та гуманізації у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти зумовлює появу комплексних досліджень використання ігрового моделювання у професійному становленні майбутніх учителів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з питань ігрового моделювання свідчить, що під останнім розуміють проектування моделей реальних педагогічних явищ та ситуацій, котрі дають змогу майбутнім учителям під час гри максимально зануритися у професійну діяльність, яка сприяє розвитку в них пізнавального інтересу, творчого потенціалу, педагогічної культури тощо [5].

Ігрове моделювання передбачає використання різних видів гри, таких як: навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча, репродуктивна, продуктивна, творча (за характером організації процесу навчання); дидактична, пізнавальна, інтелектуальна, комп'ютерна, гра-подорож, тренінгові (за готовими правилами); рольова, ділова, іміта-

ційна, гра-драматизація (за ігровою методикою) [7]. Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя фізичної культури, зауважимо на спортивних іграх, які широко представлені у фізичному вихованні як у навчальній (баскетбол, волейбол, гандбол, настільний теніс, футбол), так і позакласній (бадмінтон, хокей, теніс, регбі) роботі [1].

Результати теоретичного дослідження проблеми використання ігрового моделювання у професійному становленні майбутніх учителів фізичної культури показали, що воно сприяє: засвоєнню знань, спонукаючи їх до аналізу, порівняння, систематизації й узагальнення педагогічних понять, фактів, теорій, закономірностей, явищ, конкретних ситуацій тощо; формуванню вмінь осмислювати педагогічні явища, виділяти в них головні характеристичні ознаки; розвитку педагогічних здібностей; формуванню професійних умінь, таких як уміння оцінювати свої почуття у конкретній ситуації, психічний стан учнів та здатність володіти собою, виявляючи педагогічний такт, вибирати потрібну тактику дій відповідно до педагогічних завдань та педагогічних ситуацій тощо [8].

Уважаємо, що ігрове моделювання є важливим елементом як теоретичного, так і практичного складника професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури. У цьому сенсі слушним є дослідження А. Панфілової, у якому авторка доводить, що ігрове моделювання сприяє розв'язанню в освітньому процесі таких значущих педагогічних цілей та завдань, як: створення у здобувачів вищої освіти цілісного уявлення про професійно-комунікативну компетентність, її динаміку й місце в реальній діяльності; набуття на матеріалах, що імітують професійну діяльність, соціального досвіду, зокрема міжособистісної та групової взаємодії, для колективного ухвалення рішень, здійснення співпраці; розвиток професійного теоретичного та практичного мислення; формування пізнавальної мотивації, створення умов для особистісної психологічної настанови й мотивації; виявлення нових сенсів спілкування та взаємодії з діловими партнерами; закріплення знань у сфері професійного ділового спілкування; формування комунікативної та інтерактивної компетентності [7].

Однак виходячи з мети статті було поставлено завдання, яке полягало у визначенні сутності впливу ігрового моделювання на внутрішній потенціал майбутніх учителів фізичної культури, що розкриває особистісні характеристики та доводить існуючі взаємозв'язки між ними.

Відповідно до першого завдання, зауважимо на сформованості та розвитку таких особистісних характеристиках, як педагогічне мислення, комунікативні уміння та рефлексивна культура.

Зауважимо, що реалії сьогодення вимагають від наукового світу різнобічного осмислення педа-

гогічного мислення як феномена прийняття, усвідомлення та розуміння педагогічних явищ. Під час теоретико-методологічного аналізу (П. Гальперін, В. Давидов, І. Ісаєв, М. Кашапов, В. Крутецький, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Скаткін, Г. Сухобська, Н. Тализіна та ін.) встановлено, що педагогічне мислення характеризується як здатність усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання та вміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності, бачити в певних явищах діяльності педагогічну сутність, що надалі визначатиме активність і прагнення особистості до досягнень у майбутній професії [6].

Спираючись на дослідження М. Вертгеймер, виокремлено основні форми, що характеризують педагогічне мислення: наочно-діюча, наочно-образна й вербально-понятійна. Наочно-діюче мислення здійснюється за допомогою реального перетворення ситуації, спостереження реального рухового акту, події, дії. Наочно-образне мислення функціонує через уявне представлення, що повинне відбутися в результаті діяльності суб'єкта. Образне мислення дає змогу представити незвичні, нестандартні поєднання властивостей, зв'язків і відносин. Вербально-понятійне мислення здійснюється за допомогою логічних операцій із поняттями. Залежно від сфер функціонування й типу розв'язуваних завдань розрізняють теоретичне й практичне педагогічне мислення. Теоретичне педагогічне мислення спрямоване на відкриття нових законів, принципів, правил навчання й виховання. Практичне педагогічне мислення функціонує у процесі діяльності, його основне завдання – перетворення дійсності [2].

Сьогодення вимагає від майбутніх учителів фізичної культури крім високого рівня сформованості педагогічного мислення саме готовності усвідомлювати та творчо перетворювати стереотипи власного життєвого й професійного досвіду.

Теоретичний аналіз (І. Зязюн, В. Єрмоленко, І. Ісаєв, В. Міжериков, В. Слатьонін та ін.) засвідчує, що розвиток рефлексивної культури в майбутніх учителів забезпечує підготовку до творчої самореалізації, яка виявляється у відході від шаблонів і стереотипів у своїй професії, віднаходженні оцінно-критичного ставлення до різних її аспектів, виробленні програми особистісного й професійного саморозвитку, послідовного збагачення професійного досвіду й майстерності.

В аспекті дослідження слушною є робота М. Заброцького, де автор висловлює думку, що «рефлексивна культура – це інтегративне, динамічне утворення особистості, яке містить комплекс рефлексивних знань і вмінь, способів самопізнання, самооцінки й передбачає формування налаштування до ціннісного ставлення до професійної діяльності під час розвитку професійних особистісних якостей» [4].

Особливу значущість в аспекті проведеного дослідження мають ідеї вчених (О. Деркача, М. Заброцького, К. Павелків, С. Пальчевського, В. Семикіна, М. Швидкої та ін.), у яких ми знаходимо підтвердження нашому розумінню, що людина, яка має високий рівень розвитку рефлексивної культури, здатна: оцінювати конкретну ситуацію; моделювати власний внутрішній світ з оточуючими в контексті взаємовідносин; аналізувати, оцінювати та коректувати сплановані дії в ситуаціях, що змінюються; оцінювати як власні, так і можливості оточуючих стосовно завдань, які необхідно вирішувати; аналізувати й оцінювати власний життєвий досвід, порівнювати його з новими умовами та ситуаціями; аналізувати позитивні й негативні результати власної життєдіяльності; виокремлювати причини успіхів і невдач, помилок та ускладнень під час реалізації майбутніх завдань [3].

Аналіз наукової літератури (Н. Бібік, А. Бойко, Н. Бутенко, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, К. Дмитренко, В. Кан-Калік, А. Капська, С. Левченко, О. Романова та ін.) з проблеми підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності дав змогу зробити висновок, що питання формування в них відповідних умінь і навичок залишається відкритим. Зазначимо, що під комунікативними вміннями розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують ефективність її спілкування й співіснування з іншими людьми. До комунікативних належать такі вміння: ініціювати відкритість до контактів, реагувати на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; уміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; уміння цінити взаємини, виявляти наявні вікові особливості, відданість, надійність, поступливість [9].

Формування вмінь, зокрема комунікативних, буде ефективніше, якщо майбутні вчителі глибше оволодіють комунікативними знаннями і відповідними навичками – автоматизованими усвідомленими діями, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій на уроках. У цьому аспекті слід наголосити на переліку комунікативних умінь, що є базисними для формування у майбутніх учителів під час професійного становлення:

$$r_{x(yz)} = \sqrt{\frac{r_{xy}^2 + r_{xz}^2 - 2 \cdot r_{xy} \cdot r_{xz} \cdot r_{yz}}{1 - r_{yz}^2}}$$

де r_{xy} , r_{xz} , r_{yz} – коефіцієнти лінійної кореляції між парами X і Y , X і Z , Y і Z . Після обчислення було одержано: $r_{xy} = 0,69$; $r_{xz} = 0,7$; $r_{yz} = 0,36$. Оскільки з трьох коефіцієнтів останній r_{yz} є найменшим за абсолютною величиною, то обчислення було здійснено за допомогою t -критерію Стьюдента

та дорівнювало 5,14. Одержаний коефіцієнт множинної кореляції знаходиться в «зоні значущості». У зв'язку із цим виникає необхідність прийняти гіпотезу про відмінність одержаного коефіцієнту від нуля.

Висновки і пропозиції. Ігрове моделювання впливає на розвиток і формування внутрішнього потенціалу майбутніх учителів фізичної культури, який розкриває їхні особистісні характеристики. З іншого боку, по-перше, такі характеристики, як педагогічне мислення, рефлексивна культура та комунікативні вміння виступають єдиним комплексом та здійснюють суттєвий вплив один на одного під час використання ігрового моделювання; по-друге, формування цих особистісних ознак позитивно впливатиме на ефективність здійснення професійної діяльності майбутніми вчителями фізичної культури.

Предметом подальших наукових досліджень є проблеми, пов'язані з виявленням інших професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури, які необхідні та достатні для успішної професійної діяльності з використанням ігрового моделювання.

Список використаної літератури:

1. Спортивні ігри : навчальний посібник / О.В. Базильчук та ін. Хмельницький : ХНУ, 2015. 471 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. С.Д. Латушкина ; общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко ; вступ. ст. В.П. Зинченко. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЕК, 2007. 248 с.
4. Заброцький М.М., Шапошникова Ю.Г. Розвиток рефлексивної сфери практикуючого психолога на етапі професійної підготовки : навчальний посібник. Миколаїв : Іліон, 2012. 184 с.
5. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. 608 с.
6. Куони Е.Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета: на примере изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2010. 30 с.
7. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва : Академия, 2006. 368 с.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
9. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
10. Hurin R.S. Diagnosis of formation levels of future teachers' communicative skills / Materials of the XVI International scientific and practical conference «prospects of world science» – 2020, July 30 – August 7, 2020 : Sheffield. Science and education Ltd. S. 58–60.

Hurin R., Terzi P., Bohatov A. The influence of game modeling on the professional formation of the future physical education teachers

The article is devoted to the analysis of the influence of game modeling on the professional development of the future physical education teachers. During theoretical and methodological analysis of the scientific fund it was established that game modeling is understood as designing models of real pedagogical phenomena and situations that allow future teachers to immerse themselves in professional activity as much as possible during the game. The purpose of the article is theoretical substantiation of the essence of the game modeling usage in the professional development of the future physical education teachers, as well as of its impact on the development of their internal capacities. For the achieving of this goal, the task was set to determine the essence of the game modeling impact on the future physical education teachers' internal capacities, which reveals personal characteristics and proves the existing interconnection between them. During the analysis of psychological and pedagogical literature it was found out that game modeling is an important element of both theoretical and practical components of the future physical education teachers' professional development and contributes to the solution of pedagogical tasks and objectives in the educational process. The results of theoretical investigation on this problem revealed that using of game modeling affects the internal capacities of the future physical education teachers. The essence of pedagogical thinking, reflective culture and communicative skills by the corresponding types and forms is characterized. Considering the use of game modeling in the future physical education teachers' professional development, it was found out that learning outcomes are significantly influenced by the future physical education teachers' personal characteristics, which can both contribute and hinder this process. To achieve the objective of the study, the levels of the future physical education teachers' pedagogical thinking formation, as well as of their reflective culture and communication skills, were diagnosed, and the existing correlation between their personal characteristics was mathematically proved.

Key words: game modeling, game, pedagogical thinking, reflective culture, communication skills, future teachers.

УДК 37.018.43:796.412:616.98:578.834
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.32>

Є. З. Добродуб

доцент кафедри теоретичних основ фізичного та
адаптивного виховання
Класичного приватного університету

А. Г. Захаріна

старший викладач кафедри туризму та
готельно-ресторанної справи
Класичного приватного університету

Є. А. Захаріна

професор кафедри управління фізичною культурою і спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ» ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

У статті зазначено, що дистанційна освіта – це можливість навчитися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що в умовах дистанційного навчання необхідно звертати увагу на специфіку підготовки студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Указано на відсутність «живого» контакту між викладачем і студентом, недостатнє технічне забезпечення освітнього процесу, яке не в змозі повною мірою забезпечити студентам засвоєння методик навчання різних рухових умінь. Охарактеризовано відмінності педагогічного процесу між очною та дистанційною формами навчання студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» Класичного приватного університету під час викладання дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу». Указано, що в результаті вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» студент повинен знати: мету та завдання оздоровчого фітнесу; різновиди форм проведення занять з оздоровчого фітнесу; сучасні тенденції розвитку оздоровчого фітнесу; основні вимоги до складання плану проведення оздоровчого фітнесу.

Доведено, що вивчення та освоєння основних кроків та з'єднань із дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» можливі за наявності музичного супроводу. Виявлено, що під час очного викладання дисципліни не виникає складності у навчанні студентів виконанню базових кроків під музичний супровід, а за дистанційного така методика викладання є ускладненою. Указано, що це залежить не лише від майстерності педагога та бажання студентів, а й від наявності швидкої мережі Інтернет.

Охарактеризовано результати тестування практико-методичних умінь та навичок студентів під час дистанційного навчання з дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу». Указано, що протягом педагогічного експерименту результати в обох групах поліпилися, але результати в експериментальній групі кращі, ніж в контрольній групі. Сформульовано рекомендації щодо побудови навчального процесу з дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» в умовах дистанційної форми навчання.

Ключові слова: оздоровчий фітнес, навчальний процес, дистанційна форма, базові кроки, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Із виникненням та значним поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» 14, та запровадженням посиленних протиепідемічних заходів на території України система вищої освіти вимушена реагувати на нові умови й шукати можливості для ефективної організації навчального процесу. Дистанційна форма навчання висуває високі вимоги до науково-педагогічних працівників та передбачає зміни в методиці викладання навчальних дисциплін, особливо

тих, які мають за мету освоєння не лише теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок.

Труднощі дистанційного навчання з погляду науково-педагогічних працівників такі: відсутність «живого» контакту між викладачем і студентом; недостатнє технічне забезпечення освітнього процесу; недостатній рівень володіння учасниками освітнього процесу засобами інформаційних і комунікаційних технологій; ризик проявів академічної недобросовісності; ризик необ'єктивного оцінювання студентів; відсутність досконало

розроблених онлайн-курсів; ризик використання онлайн-курсів сумнівної якості в умовах екстреного розроблення матеріалу та неможливості повноцінного його обговорення на засіданні кафедри [3]. Також науково-педагогічні працівники відзначають, що виникали такі труднощі, як: необхідність індивідуального консультування кожного студента; збільшення часу на листування зі студентами; значне збільшення часу для перевірки практичних та самостійних завдань студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) – від тих, хто вчить (викладачів), до тих, хто вчиться (школярів або студентів). Застосовується під час підготовки у середніх загальноосвітніх школах та ЗВО. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія в процесі роботи, надання студентам можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі дослідницької діяльності та можливість учитися на відстані за відсутності викладача. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання грають сучасні інформаційні технології.

Дистанційна освіта – це можливість навчитися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час. Положення про дистанційну освіту та Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні регулюють права та обов'язки учасників навчального процесу.

Дистанційно в Україні можуть навчатися громадяни, які мають середню, професійну, вищу освіту, а також ті, хто має можливість виконувати дистанційно необхідні завдання за допомогою освітніх технологій. Процес навчання побудований на використанні різних комунікаційних засобів. Зарубіжний науковець С. Полат визначає дистанційне навчання як систему навчання, яка заснована на взаємодії викладача та студентів, учнів між собою на відстані, що відображає всі притаманні форми і методи навчального процесу з додатковими специфічними засобами ІКТ та Інтернет-технологіями [4, с. 113].

Український дослідник І.Б. Гринченко пропонує таке визначення дистанційного навчання – «це навчання, за якого віддалені один від одного суб'єкти навчання здійснюють освітній процес за допомогою засобів телекомунікацій» [3, с. 104].

Як зазначають, В.В. Гейтенко, Ю.С. Сорокін, незважаючи на явні переваги у дистанційному навчанні, специфіка професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту накладає низку обмежень на використання дистанційних технологій, а саме: відсутність віртуаль-

них стадіонів і спортивних залів; не завжди вписуються в систему дистанційної освіти засвоєння техніки рухів, методика навчання, складання спортивних нормативів, проведення контрольних ігор тощо. Однак у підготовці студентів спеціальностей «Фізична культура і спорт» і «Середня освіта (фізична культура)» варто зазначити, що будь-яка платформа дистанційного навчання не в змозі повною мірою забезпечити студентам, спортсменам, реальні умови тренування та спортивно-педагогічного вдосконалення у спортивних та спеціалізованих залах, на ігрових і змагальних майданчиках, стадіонах, басейні, а також засвоєння методики навчання різних рухових умінь, тому традиційний компонент підготовки залишається провідним під час підготовки майбутніх спеціалістів із фізичного виховання та спорту [1, с. 96].

Мета статті – проаналізувати методику викладання дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» у закладах вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання в умовах пандемії.

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом підготовки фахівців зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» у варіативній частині циклу професійної та практичної підготовки передбачено дисципліну «Теорія та методика оздоровчого фітнесу», яка вивчається протягом семи семестрів. Загальний обсяг дисципліни становить 540 годин (18 кредитів), із них 24 години – лекції, 178 годин – практика, 338 годин – самостійна робота. Формою контролю знань та вмінь студентів є іспит. Основна мета вивчення даної дисципліни – опанування теоретичних знань про зміст, методи та форми оздоровчого фітнесу та практичних навичок організації проведення різноманітних занять з оздоровчого фітнесу.

Дисципліна «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» має на меті такі основні завдання: ознайомити студентів з історією розвитку оздоровчого фітнесу; сформувати методичні вміння і практичні навички організації, проведення та планування різноманітних оздоровчих занять; розвинути професійно важливі якості, необхідні для ефективного проведення занять з оздоровчого фітнесу.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» студент повинен знати: мету та завдання оздоровчого фітнесу; різновиди форм проведення занять з оздоровчого фітнесу; сучасні тенденції розвитку оздоровчого фітнесу; основні вимоги до складання плану проведення оздоровчого фітнесу.

Після вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» студент повинен уміти: показувати основні елементи базової та танцювальної аеробіки; демонструвати навички володіння сучасними оздоровчими напрямками; імпровізувати у ході здійснення занять відповідно

Таблиця 1

Послідовність запису техніки навчання кроку step tach

Вихідне положення	Основна стійка
Положення колін	Ноги в колінах трошки зігнуті
Положення тулуба	Центр тяжіння знаходиться над носками, під час виконання кроку рівень тулуба не змінюється
Положення рук	Руки зігнуті в ліктях та нагадують положення рук у лижному спорті
Кількість рахунків під час виконання	Крок виконується на два рахунки
За напрямком	Убік, уперед, назад, по діагоналі без зміни положення тулубу

до ситуації; розробляти програми оздоровчого фітнесу для відпочиваючих з урахуванням їхніх вікових інтересів та функціональних можливостей.

Розглядаючи таку дисципліну, як «Теорія та методика оздоровчого фітнесу», можемо стверджувати, що вивчення та освоєння основних кроків та з'єднань можливо за наявності музичного супроводу. Якщо за очного викладання дисципліни не виникає складності навчити студентів виконувати базові кроки під музичний супровід, то за дистанційного навчання така методика викладання є ускладненою, оскільки це залежить не лише від майстерності педагога та бажання студентів, а й від наявності швидкої мережі Інтернет. Педагогічний експеримент проводився у Класичному приватному університеті зі студентами денної та заочної форм навчання, у якому прийняло участь 112 студентів. Під час педагогічного експерименту було створено дві групи студентів. До першої групи входили 58 студентів, у яких за дистанційної форми навчання методика викладання дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» не змінювалася. До другої групи входили 54 студенти, у яких під час викладання дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» дистанційно методика навчання змінювалася.

Педагогічне спостереження виявило, що за очної форми навчання насамперед слід навчити студентів поняттю «музичний супровід». Слід навчати слухати музичний такт та визначати початок музичного квадрату. Також потрібно формувати у студентів навик подавати вербальні команди під музичний супровід під час виконання базових кроків. Тоді як за дистанційного навчання цього поняття приділяється найменша увага. На початку слід розглядати техніку виконання базових кроків. На нашу думку, всі базові кроки слід не лише показувати, а й детально описувати техніку виконання та методику їх навчання. Наприклад, такий базовий крок, як step tach за очного навчання не потрібно дуже ретельно описувати: крок простий, і студенти повторюють показ педагога. Тоді як за дистанційної форми слід починати вивчення кроку з детального опису техніки виконання, до якої входить положення корпусу, рук та ніг (табл. 1).

Для контролю знань та вмінь студентів нами сформовано три види контролю.

Перший вид контролю – теоретичний: оцінювалися знання базових кроків в оздоровчому фітнесі. Студенту запропонувалося переглянути відео з виконанням 10 базових кроків оздоровчого фітнесу, під час якого вони повинні записати назви всіх побачених базових кроків у послідовності виконання. Надається одна спроба, за кожний вірно записаний базовий крок надавався один бал.

Другий вид контролю – практичний: оцінювалися навички виконання базових кроків за рахун-

ком. Студент повинен виконувати технічно вірно та порахувати під час виконання вказаний базовий крок без музичного супроводу. Кількість виконаних кроків – 10, за кожне вірне виконання надається один бал.

Третій вид контролю – практично-методичний: оцінювалися вміння складати танцювальні композиції з різних базових кроків та виконувати їх під музичний супровід. Експертна комісія (складалася з науково-педагогічних працівників кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання) оцінювала танцювальну композицію за такими критеріями:

- уміння виконувати танцювальну композицію під музичний супровід – два бали;
- застосування багатьох базових кроків – два бали;
- виконання базових кроків за різним напрямком – два бали;
- виконання танцювальної композиції з додаванням рухів руками – два бали;
- уміння використовувати вербальні команди під час виконання танцювальної композиції – два бали.

Таким чином, після проведення педагогічного експерименту ми отримали такі показники (табл. 2).

Аналіз отриманих результатів тестування теоретичних знань під час дистанційного навчання за дисципліною «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» виявив, що на початку педагогічного експерименту і в контрольній, і в експериментальній групах показники істотно не відрізнялися. Також ми виявили, що на початку педагогічного експерименту студентів із найвищою оцінкою не було. Найбільша кількість студентів отримала під час перевірки теоретичних знань 6 балів.

Отримані дані після педагогічного експерименту показали, що результати в обох групах поліпшилися, але різниця зміни в експериментальній групі була більша, ніж різниця зміни у контрольній групі. Найбільшу кількість студентів становили ті, хто отримав під час тестування

Таблиця 2

Показники тестування контролю теоретичних знань в обох групах до та після педагогічного експерименту (%)

Бали	До		Після	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
5	20	18	0	0
6	36	39	0	0
7	29	26	19	7
8	11	13	37	39
9	4	4	28	33
10	0	0	16	21

теоретичних знань 8 балів. Також ми виявили, що після педагогічного експерименту кількість студентів, які отримали найвищий бал, значно збільшилася і становила у контрольній групі 16%, а в експериментальній – 21%.

Наступний вид контролю, який ми застосовували в нашому педагогічному експерименті, – практичний. Результати представлено в табл. 3.

Аналізуючи отримані результати тестування практичних навичок, ми виявили, що на початку педагогічного експерименту в обох групах різниця в балах коливалася між 10 та 6 балами, тоді як у кінці педагогічного експерименту – лише між 10 балами та 8 балами, що свідчить про поліпшення практичних навичок у студентів в обох групах, але ми бачимо, що результати в експериментальній групі є більш високими.

Третій від контролю був найбільш важким для студентів. Результати практично-методичного контролю представлено в табл. 4.

Аналіз результатів тестування практико-методичних умінь та навичок із дисципліни «Теорія

та методика оздоровчого фітнесу» у студентів за дистанційного навчання виявив, що протягом педагогічного експерименту результати в обох групах поліпшилися, але результати практично-методичного контролю в експериментальній групі кращі, ніж у контрольній групі. Також ми виявили, що найбільше студентів отримали 8 балів під час тестування, а в контрольній групі їх кількість становила 38%, в експериментальній – 41%.

Таким чином, аналіз усіх тестувань під час педагогічного експерименту дав змогу зробити висновок, що під час викладання дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» за дистанційної форми навчання в закладах вищої освіти необхідно змінювати навчання різних рухових умінь та практичних навичок студентів.

Висновки і пропозиції. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури показав, що сьогодні питанню інноваційних технологій та дистанційній формі навчання у фізичному вихованні та спорті приділяється багато уваги. Але не всі науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти готові

Таблиця 3

Показники тестування контролю практичних навичок в обох групах до та після педагогічного експерименту (%)

Бали	До		Після	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
6	31	33	0	0
7	29	26	0	0
8	27	28	36	26
9	9	10	38	43
10	4	3	26	31

Таблиця 4

Показники тестування практично-методичного контролю в обох групах до та після педагогічного експерименту (%)

Бали	До		Після	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
5	24	22	0	0
6	38	40	9	5
7	29	28	24	22
8	9	10	38	41
9	0	0	20	21
10	0	0	9	11

до застосування дистанційного навчання під час викладання практичних дисциплін студентів спеціальностей «Фізична культура і спорт» і «Середня освіта (фізична культура)». Варто зазначити, що будь-яка платформа дистанційного навчання не в змозі повною мірою забезпечити студентам реальні умови тренування та спортивно-педагогічного вдосконалення у спортивних та спеціалізованих залах, на ігрових та змагальних майданчиках, стадіонах, басейні, а також засвоєння методики навчання різних рухових умінь. Під час проведення практичних занять із дисципліни «Теорія та методика оздоровчого фітнесу» за дистанційного навчання у закладах вищої освіти слід передусім приділяти увагу теоретичним знанням, вивчати базові кроки та рухи без музичного супроводу.

Перспектива подальших досліджень полягає в адаптації методів навчання під час вивчення практичних дисциплін з урахуванням можливостей дистанційної форми навчання для студентів зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт».

Список використаної літератури:

1. Гейтенко В.В., Сорокін Ю.С. Організаційно-педагогічні умови дистанційних технологій навчання зі студентами спеціальності «Фізична культура і спорт». *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 94–97.
2. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Житомирського державного університету. Загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2012. Вип. 64. С. 103–107.
3. Недорубко С.А., Очерedyкo Л.В. Використання інноваційних технологій навчання в системі фізичного виховання студентів. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2019. Вип. 11. Т. 2. С. 19–22.
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е.С. Полат и др. ; 4-е изд. Москва Академия, 2009. 272 с.

Dobrodub Ye., Zakharina A., Zakharina Ye. Online teaching of “Theory and Methods of Therapeutic Fitness” amid COVID-19 pandemic

The article states that distance learning can give the possibility to get the necessary knowledge and acquire skills remotely from educational institution at all reasonable time. The analysis of the educational process and the results of modern research show that training of students in specialty 017 – “Physical culture and sport” should be in the focus of attention in distance learning environment. The challenging issues are defined as follows: lack of face-to-face contact between teachers and students, poor technical equipment resulting in inadequate training of motor capabilities and skills. The differences between face-to-face and distance teaching of the course “Theory and Methodology of Therapeutic Fitness” for students in specialty “Physical culture and sport” of Classic Private University are covered. It is stated that the learning outcomes of the course “Theory and Methodology of Therapeutic Fitness” are the awareness of the purpose and objectives of therapeutic fitness, various forms of training activities, current trends in the development of therapeutic fitness, basis requirements to therapeutic fitness program.

It has been proved that musical support contributes to knowledge acquisition and skills development (learning basic steps) in teaching the course “Theory and Methodology of Therapeutic Fitness”. Our research shows that face-to-face classes result in no difficulty in teaching students to perform basic steps with musical accompaniment, though in online process this method of teaching is complicated. It is stated that it depends not only on the teacher’s skills and students’ motivation, but also on the availability of high-speed Internet.

The article presents the results of students’ practical and methodological skills testing on learning the course “Theory and Methodology of Therapeutic Fitness”. The pedagogical experiment indicates the results in both groups improved, but the results in the experimental group are better than in the control group. The recommendations for the organization of the educational process for the course “Theory and Methodology of Therapeutic Fitness” in distance learning environment are formulated.

Key words: *therapeutic fitness, educational process, distance learning, basic steps, higher educational institution.*

М. В. Козир

orcid.org/0000-0001-8402-2589

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та історії педагогіки

Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Автором проаналізовано проблему застосування технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти, а також теоретично обґрунтовано освітній потенціал цих технологій під час навчання дорослих. Охарактеризовано цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний і результативний компоненти як необхідні складники системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено, що застосування технологій інтерактивного навчання у закладах вищої освіти сприятиме реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх працівників, виокремленню спеціальних об'єктів, які упредметнюють змістовне наповнення освітнього середовища, розширюють спектр дидактичних засобів, за допомогою котрих у студента формується професійна компетентність; реалізації способів діяльності студентів (активної пізнавальної діяльності, активної участі в комунікації, творчості, самостійної роботи, самоосвіти, професійної інтеракції тощо). За оптимальну модель освітнього процесу вибрано технологічний концепт, який спрямований на вибір однієї з трьох технологічних схем організації: продуктивної технології, особистісно зорієнтованого навчання і партнерської технології; на визначення оптимальних засобів інтерактивних технологій, їх аналіз та структурування. Наголошено на сутнісних перевагах застосування інтерактиву в освітньому процесі: створення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками комунікації; надання студентам можливості бути більш незалежними і впевненими в собі; заохочення викладачем до плідної співпраці; нівелювання авторитарної позиції викладача; залучення до роботи кожного студента; допомога тим учасникам освітнього процесу, які мають неуспішність у роботі; постійне й активне використання раніше набутого досвіду. Підсумовано, що навчання у закладах вищої освіти з використанням технологій інтерактивного навчання буде успішним за умови врахування вікових особливостей студентів, їхніх інтересів та потреб, життєвого та навчального досвіду, рівня вмотивованості, умов взаєморозуміння й психологічної сумісності, рівня зацікавленості, відповідності рівня складності інтерактивних методів до готовності студентів. За перспективу взято діагностику умов упровадження інтерактивів в освітній процес та розроблення комплексу умов для їх ефективного використання та методичних рекомендацій.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інтерактив, інтерактивні методи, освітній процес, технології інтерактивного навчання.

Постановка проблеми. Технології інтерактивного навчання вважаються одними з найефективніших, оскільки ставлять здобувача знань в активну позицію самостійного осягнення матеріалу. Застосування технологій інтерактивного навчання у закладі вищої освіти має сприяти «реалізації особистісно-позиційного підходу, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті, самовихованню студента; стимулюванню розумової і соціальної активності майбутніх соціальних працівників, що спрямовується на побудову адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів, їх коригуванням спочатку в умовах інтерактивного навчання, а в майбутньому – в умовах виконання професійних функцій» [3, с. 4]. Базисом технологій інтерактивного навчання є особистісно-діяльнісний підхід, що зумовлює поєднання несутативних (діалог) та ситуативних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні основи з'ясування сутності інтерактивних методів, їх класифікації висвітлено в роботах О. Коротаєва, Г. Мітіна, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Скрипник, Г. Шевченко та інших дослідників, які обґрунтовують доцільність та необхідність використання інтерактивних методів із метою підвищення ефективності процесу навчання. Інтерактивним може бути названий «метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, пише, моделює, малює тощо, тобто виступає не лише слухачем, спостерігачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, створює це» [16, с. 186].

На нашу думку, вичерпну модель упровадження технологій інтерактивного навчання у закладі вищої освіти запропонувала І. Мельниченко. Власне концептуальне бачення системи професійної підготовки майбутніх фахівців завдяки

інтерактивам дослідниця сформувала на основі цільового, концептуального, практичного, діяльнісного, діагностичного і результативного компонентів.

Перший із них – цільовий – має на меті забезпечення формування професійної компетентності майбутніх працівників як показника їхньої готовності до роботи за фахом. Концептуальний компонент включає у себе три концепти: методологічний, теоретично-змістовий, технологічний, які покладені в основу практичного і діяльнісного компонентів педагогічної системи професійної підготовки засобами технологій інтерактивного навчання. Відображення наукових підходів до структурно-методологічного дослідження майбутньої професійної діяльності охоплює методологічний концепт. Теоретично-змістовий обґрунтовує предметно-змістове наповнення підготовки студентів дисциплінами і методиками інтерактивного характеру за умови значної варіативності програмного забезпечення фахової підготовки. Оптимальну модель освітнього процесу визначає технологічний концепт, який спрямований на вибір однієї з трьох технологічних схем організації: продуктивної технології, особистісно зорієнтованого навчання і партнерської технології; на визначення оптимальних засобів інтерактивних технологій, їх аналіз та структурування.

Практичний компонент має на меті визначення й упровадження ключової передумови і педагогічних умов професійної підготовки студентів засобами технологій інтерактивного навчання, які розподіляються на праксеологічно-діяльнісні, інтелектуально-гносеологічні, інтеракмеологічні, об'єктно-предметні. Діяльнісний компонент включає у себе вдосконалення моделей педагогічної взаємодії завдяки реалізації системи інтерактиву та принципу професійного занурення для оптимізації освітнього процесу на рівні «студент – фахівець». Діагностичний компонент формується через виявлення ефективності професійного розвитку студентів і формування у них професійної компетентності як показника готовності до фахової роботи. Результативний компонент виявляє ставлення студентів до фахової підготовки і визначається як професійна мотивація. Це передбачає усвідомлення ними теоретичної та практичної значущості професійної підготовки у закладі вищої освіти, динамічність професійного розвитку, сформованість аксіологічного компоненту готовності до роботи [3, с. 21].

Загальновідомо, що знаряддями застосування технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти є матеріальна, інформаційна та організаційна частини освітнього середовища, що трансформуються у засоби пізнання. Ключовим у застосуванні інтерактивів у таких умовах є створення ситуації успіху, актив-

ної міжсуб'єктної взаємодії, мисленнєвої діяльності, саморефлексії, професійної мотивації. На нашу думку, застосування технологій інтерактивного навчання у ЗВО сприятиме реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх працівників, визначенню спеціальних об'єктів, які упредметнюють змістовне наповнення навчального середовища, розширюють спектр дидактичних засобів, за допомогою яких у студента формується професійна компетентність, реалізації способів діяльності студентів (активної пізнавальної діяльності, активної участі в інтеракціях, творчості, самостійної роботи, самоосвіти, професійної інтеракції тощо). Під час аналізу власних дій та дій партнерів учасники освітнього процесу змінюють модель поведінки, схильні більш усвідомлено засвоювати знання та вміння. Студенти навчатимуться розв'язувати складні завдання шляхом аналізу вихідних даних, визначати суперечності, висловлювати альтернативні думки, дискутувати, моделювати різні соціальні ситуації, вчитися будувати конструктивні відносини, знаходити спільне розв'язання проблеми, розвивати навички інтерактивної діяльності, а також виконувати творчі проекти й наукові роботи.

Мета статті – проаналізувати проблему застосування технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі й теоретично обґрунтувати освітній потенціал інтерактиву в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Стратегія застосування технологій інтерактивного навчання передбачає роль студента як активного учасника освітнього процесу. Ключовий принцип взаємодії базується на паритетності. Мається на увазі прийняття педагогом думок і активної позиції студента, визнання за ним права на самостійність суджень, відмова від переконання у тому, що єдина правильна думка належить винятково викладачеві. Так формується модель різнобічної комунікації, у якій викладач не домінує над студентом, а стає учасником освітнього процесу. Він виступає фасилітатором, який не «замикає» діяльність лише на собі (рис. 1) [16, с. 11–12].

Застосування інтерактиву в закладі вищої освіти має низку переваг: створення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками комунікації; надання студентам можливості бути більш незалежними і впевненими в собі; заохочення викладачем до плідної співпраці; нівелювання авторитарної позиції викладача; залучення до роботи кожного студента; допомога тим учасникам освітнього процесу, які мають неуспішність у роботі; постійне й активне використання раніше набутого досвіду.

У педагогічній теорії розроблено наукові положення, які стосуються використання технологій інтерактивного навчання. Вони мають включати

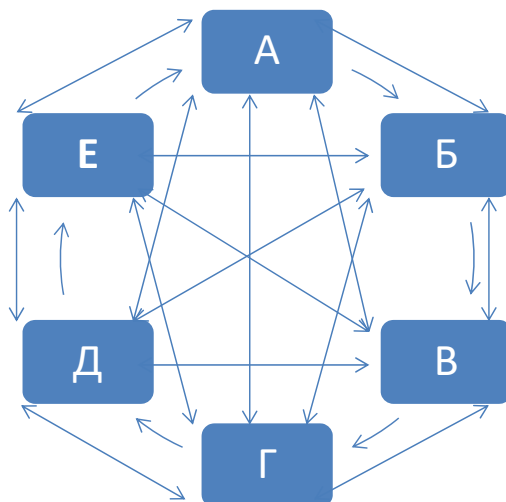


Рис. 1. Модель багатосторонньої комунікації:
А – учитель; Б, В, Г, Д, Е – учні

в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [17, с. 31]. Це все можна звести до трьох стадій їх застосування: виклику, змістової (сміслової) стадії, рефлексії. На першій стадії відбувається стимулювання й мотивація інтересу студента до об'єкта навчання, здійснюється виклик комунікативних намірів щодо мети спілкування. Змістова стадія має на меті формулювання прогнозів та визначення пріоритетів у комунікації. Стадія рефлексії передбачає роботу з вибору засобів, які залучатимуться до процесу, визначення компонентів і результатів діяльності з урахуванням функцій і ролі усіх учасників інтерактиву [20, с. 29].

Технології інтерактивного навчання є однією з ефективних форм стимулювання студентів до активної взаємодії. Проте вона залежить від багатьох чинників, таких як:

- чітке визначення мети й завдань учасників освітнього процесу;
- створення комфортної психологічної атмосфери середовища діяльності;
- раціональна організація процесу, яка виявляється у послідовності виконання дій, оцінюванні результатів на кожному з етапів;
- підготовка форм діяльності;
- опора на попередній досвід студентів;
- рівень сформованості вмінь і навичок комунікації [19, с. 29].

Результатом дотримання зазначених умов під час використання технологій інтерактивного навчання у ході навчальної діяльності є формування професійної компетентності майбутнього працівника, розвиток і закріплення м'яких навичок, які створюються у процесі взаємокомунікації.

Успішність реалізації мети використання технологій інтерактивного навчання у закладі вищої освіти безпосередньо залежить від факторів системності та послідовності. Насамперед це вмотивовано структурою заняття. У виокремленні складових елементів заняття спираємося на будову інтерактивного уроку в закладі середньої освіти, запропоновану О. Пометун: вступна частина, завданням якої є мотивація навчальної діяльності, актуалізація опорних знань і уявлень студентів та оголошення, представлення теми й очікуваних навчальних результатів; основна, що передбачає опанування студентами нового змісту; підсумкова, коли засвоєне систематизується й узагальнюється, відбувається рефлексія процесу навчання та оцінювання результатів [17, с. 34].

Зазначені структурні елементи можна адаптувати й для закладу вищої освіти, спираючись на систему форм роботи. Так, указана будова інтерактивного уроку буде доцільно застосована під час усіх різновидів лекцій, на певних етапах практичних та семінарських занять. Кожна частина вказаної структури може містити один або кілька інтерактивних методів залежно від мети їх використання та етапу заняття. Своєю чергою, це сприятиме активізації мислення студентів, досягненню високих результатів навчальної діяльності, здійсненню оперативного зворотного зв'язку.

Дослідниця О. Комар суттєво розширила таку структуру, розмежувавши компоненти відповідно до форм роботи. Так, лекційне заняття складається із шести етапів:

1. Мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми).
2. Представлення теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури.
3. Постановка питань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу.

4. Виклад основних питань лекції з висновками до кожного.

5. Загальні висновки щодо теми лекції.

6. Перевірка результатів засвоєння.

Своєю чергою, семінарське заняття включає у себе такі етапи:

1. Попередня підготовка студентів за планом і літературою, що надані викладачем.

2. Мотивація навчальної діяльності.

3. Представлення теми, плану, завдань заняття.

4. Обговорення зі студентами матеріалу згідно з планом заняття.

5. Підбиття підсумків заняття.

Практичне інтерактивне заняття, на думку О. Комар, має таку структуру:

Представлення теми, плану, завдань заняття.

2. Розв'язання пізнавальних завдань.

3. Обговорення отриманих результатів.

4. Підбиття підсумків заняття.

5. Оцінювання ефективності заняття та діяльності окремих студентів [1, с. 9–10].

Технології інтерактивного навчання, відповідно до поділу О. Пометун та Л. Пироженко, розрізняють як чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи одногрупником сам на сам), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [17, с. 98]. У вищій школі зараз застосовують здебільшого такі інтерактивні методи, як тренінги, пресконференції, майстер-класи, кейс-методи, круглі столи, ситуаційні завдання та ін. Ігрові технології є ключовою частиною навчальних тренінгів як комплексного засобу інтерактивних технологій, що дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку особистісного і фахового зростання майбутніх працівників. Механізм формування готовності студентів до фахової роботи розглядається як механізм досягнення цілей у навчальному тренінгу. У ході проведення лекційних та семінарських занять найбільш поширеними є інтерактиви із застосуванням ІКТ, а також індивідуальні форми роботи. Кожен метод потребує від викладача чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання. Сприятиме ефективності організації підготовки майбутніх фахівців гармонійне поєднання традиційних методів з інтерактивними.

Комплексне застосування інтерактивів спрямовується на формування й розвиток професійної компетентності майбутніх працівників і має на меті здобуття знань, корекцію та формування установок, які потрібні для успішного засвоєння професійного досвіду, самоуправління процесом професіоналізації, що стає можливим під час застосування професійно спрямованих дидактичних ігор і навчальних тренінгів [21].

Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності з упровадженням підібраних стиму-

ляційно-ігрових віртуально-професійних ситуацій дає їм можливість набувати практичного досвіду, засвоювати моделі фахових дій, краще усвідомлювати власні помилки й адекватно оцінювати себе та інших людей. У такий спосіб можна прибрати бар'єри спілкування та стереотипи, які заважають продуктивному становленню майбутнього фахівця, відпрацювати практичні уміння й навички, що сприяє трансформації отриманих знань у системний комплекс професійних дій.

Для того щоб упровадження інтерактиву в освітній процес у ЗВО мало успіх, варто дотримуватися ключових принципів роботи, що впливають зі специфіки роботи у вищій школі, а саме: активності, послідовної творчої позиції, суб'єкт-суб'єктного спілкування, об'єктивації поведінки, оптимізації пізнавальних процесів, єдності предметного і соціального контекстів, проблемності, діалогічності.

Використання технологій інтерактивного навчання у закладі вищої освіти сприяє оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу, оскільки дає змогу засвоювати знання у більш доступний спосіб, навчитися формувати й відстоювати власну позицію у ході дискусії, поважати альтернативні думки, аналізувати навчальний матеріал, знаходити спільне розв'язання проблем, а також розвивати навички проектної діяльності.

Окрім того, як зазначає О. Комар, використання інтерактивних методів навчання дає змогу реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу [1, с. 5].

Висновки й пропозиції. Застосування технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, трансформуючи його на суб'єкт. У такий спосіб кожен студент стає співавтором лекції, практичного заняття, семінару. Використання інтерактиву дає змогу студентам не лише набути високого рівня теоретичних знань, а й розвинути пізнавальну активність. Ми дійшли висновку, що навчання у ЗВО з використанням технологій інтерактивного навчання буде успішним за умови врахування вікових особливостей студентів, їхніх інтересів та потреб, життєвого та навчального досвіду, рівня вмотивованості, умов взаєморозуміння й психологічної сумісності, рівня зацікавленості, відповідності рівня складності інтерактивних методів до готовності студентів.

Перспектива дослідження полягає у діагностиці умов упровадження інтерактивів в освітній процес та розробленні комплексу умов для їх ефективного використання та методичних рекомендацій.

Список використаної літератури:

1. Комар О. Інтерація як основа освітнього співробітництва на уроках у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 64–70.
2. Литвиненко С. Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 19. С. 121–125.
3. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тернопіль, 2011. 42 с.
4. Каленюк І.С. Болонський процес як прояв інтеграційних процесів у сфері вищої освіти. *Чернігівський науковий часопис Чернігівського державного інституту економіки і управління. Серія «Економіка і управління»*. 2011. Вип. 2(2). С. 4–11.
5. Мушак А.Я. Методи розробки інтерактивних дистанційних мультимедійних програм навчального призначення : автореф. дис. ... канд. техн. наук. Київ, 2004. 20 с.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 21.07.2021).
7. Мирончук Н.М. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини XIX століття. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 5. С. 33–39.
8. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 21 с.
9. Вікові особливості студентської молоді. *Pidru4niki*. URL: https://pidru4niki.com/12800528/pedagogika/vikovi_osoblivosti_studentskoyi_molodi (дата звернення: 21.07.2021).
10. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2006. 292 с.
11. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Загальна психологічна характеристика студентського віку. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Загальна_психологічна_характеристика_студентського_віку (дата звернення: 21.07.2021).
12. Факультет педагогічної освіти. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/piatakowa-інновація-Ченстохово.pdf> (дата звернення: 21.07.2021).
13. НВК «ЗШІ–III ступенів-ліцей» м. Кодима–Головні новини. URL: https://nvk-licey.at.ua/_id/0/2_BTn.pdf (дата звернення: 21.07.2021).
14. DSpace at Donbass State Engineering Academy: Home. URL: <http://dspace.dgma.donetsk.ua/bitstream/DSEA/617/3/Podlesnij%20S.V.,%20Kostikov%20O.A.,%20Borovins'kij%20V.V.%20Perspektivi%20vikoristannja%20innovacijnoi%20SMART-osviti%20v%20ZVO.pdf> (дата звернення: 21.07.2021).
15. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. *Учебно-методическая литература для учащихся и студентов. Студенческие работы, курсовые, контрольные, рефераты, ГДЗ*. URL: https://www.studmed.ru/view/pometun-o-pirozhenko-lv-suchasny-urok-nteraktivn-tehnologiyi-navchannya_aa56c3aeec3.html (дата звернення: 21.07.2021).
16. Пометун О. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? *Рідна школа*. 2011. № 8/9(980/981). С. 23–27.
17. ENTUKhPIIR: підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *eNTUKhPIIR: Главная страница*. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/15371> (дата звернення: 21.07.2021).
18. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8/9(980/981). С. 28–36.
19. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с.
20. Сисоева С.О. Компаративістика у сфері освіти: навчальний курс для магістрів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 4. С. 23–26.
21. Сисоева С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. № 2. С. 36–45.

Kozyr M. Application of interactive learning technologies in the educational process of higher education institutions

The author analyzes the problem of application of interactive learning technologies in the educational process of higher education institutions, as well as theoretically substantiates the educational potential of these technologies during adult education. The target, conceptual, practical, activity, diagnostic and effective components as necessary components of the system of professional training of future specialists is characterized. It is determined that the use of interactive learning technologies will contribute to the implementation of pedagogical conditions for professional training of future employees, the selection of special objects that

objectify the content of the educational environment, expand the range of teaching aids by which students develop professional competence; implementation of methods of student activity (active cognitive activity, active participation in communication, creativity, independent work, self-education, professional interaction, etc.). The technological model was chosen as the optimal model of the educational process, which is aimed at choosing one of the three technological schemes of the organization: productive technology, personality-oriented learning and partner technology; to determine the optimal means of interactive technologies, their analysis and structuring. The essential advantages of using iterative in the educational process are emphasized: creating a friendly atmosphere and relationships between the participants of communication; giving students the opportunity to be more independent and confident; encouragement by the teacher to fruitful cooperation; leveling the authoritarian position of the teacher; involvement of each student in work; assistance to those participants in the educational process who have failure in work; constant and active use of previously acquired experience. It is concluded that training using interactive learning technologies will be successful, taking into account the age of students, their interests and needs, life and educational experience, level of motivation, mutual understanding and psychological compatibility, level of interest, complexity of interactive methods. The perspective of diagnostics of conditions of introduction of interactives in educational process and development of a complex of conditions for their effective use and development of methodical recommendations is taken.

Key words: *higher education institution, interactive, interactive methods, educational process, interactive learning technologies.*

М. М. Козяр

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
заслужений працівник освіти України,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського університету безпеки життєдіяльності

Ю. М. Козловський

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

О. О. Стечкєвич

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

У статті висвітлено проблему підвищення кваліфікації педагогів та науково-педагогічних працівників у контексті потенційних надзвичайних ситуацій як важливого складника, що зумовлює необхідність досліджень в освітній сфері з даної тематики в умовах пандемії коронавірусу. Тож забезпечення інформаційної компетентності академічного персоналу у взаємозв'язку «викладач – слухач», «викладач – викладач» у навчально-інформаційному просторі вищої школи із запровадженням карантину потребує застосування різних інструментів та платформ. Розкрито шляхи формування інформаційної компетентності у процесі підвищення кваліфікації педагогічними працівниками. Наголошено на розробленні різноманітних засобів навчання, зокрема онлайн-курсів, на відкритих освітніх платформах, наприклад Moodle та Learning management systems (LMS), як одного з провідних завдань сучасних освітніх закладів. Виділено переваги та недоліки використання систем дистанційного навчання. Представлено авторську структуру онлайн-курсу «Інтерактивні технології навчання» для підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Наголошено на важливості теоретичного матеріалу (відеофайлів, скрин-кастів, подачі матеріалу через вебінари), підготовки систематизованих практичних завдань із детальними інструкціями та критеріями оцінювання, розробленні тестових питань та на зворотному зв'язку. Прописано низку вимог з урахуванням обмеженої взаємодії (спілкування) між викладачем та слухачами вищеподаного курсу: чітке формулювання завдань, визначення критеріїв оцінювання, наявність ілюстративних матеріалів, спосіб надсилання відповіді (файл, текст, посилання). Наведено приклад однієї з практичних робіт курсу, що виконується слухачами після участі у вебінарі та перегляду відео уроків, та специфіку роботи у програмних засобах та сервісах Moodle, Learning management systems (LMS), Prometheus, Coursera, EdX, KhanAcademy. Проведено аналіз питань щодо важливості застосування інформаційних технологій та роботи з дистанційними платформами у процесі підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Зроблено оцінку навчального онлайн-курсу «Інтерактивні технології навчання» слухачами та представлено низку пропозицій щодо вдосконалення навчального процесу.

Ключові слова: інформаційна компетентність, підвищення кваліфікації, науково-педагогічний працівник, формування, дистанційна освіта, онлайн-платформа, заклад вищої освіти, умови пандемії.

Постановка проблеми. Зростання інформації, інтелектуалізація праці, стрімка зміна техніки й технологій потребують постійного розвитку, модернізації освіти, приведення її стану і можливостей у відповідність із соціально-економічними потребами суспільства, що розвивається. Непередбачений розвиток освіти в умовах пандемії – виклик для педагогічного та науково-педагогічного персоналу, адже освітній процес у вищій

школі набув іншого формату. Тож забезпечення ІК-компетентності академічного персоналу у взаємозв'язку «викладач – слухач», «викладач – викладач» у навчально-інформаційному просторі вищої школи із запровадженням карантину потребує застосування різних інструментів та платформ. Сприяти економічному розвитку держави можуть лише компетентні фахівці, які мають достатньо високий науково-технічний потенціал, володіють

сучасними інноваційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), мають активну життєву позицію і бажання працювати. Значущість академічного персоналу у закладах вищої освіти завжди визначалася на переломних етапах розвитку економіки країни, у ній убачали реальну силу, що сприяє економічному підйому. Швидкий розвиток сучасного суспільства потребує впровадження нових підходів виходячи з необхідності швидкого реагування на ситуацію стосовно запровадження карантину через COVID-19.

Серед якісних характеристик, притаманних інформаційному суспільству, значне місце займають такі, як постійна розумова активність сучасного педагога, вміння підбирати інформацію та передбачувати багатоваріантні вирішення незапрограмованих педагогічних дій і проблем та налагодження співпраці між фахівцями різних напрямів підготовки. Погоджуємося з думкою О.М. Спіріна, що «інформаційна компетентність – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних і професійно-спеціалізованих компетентностей людини. Зазначимо, що загальні компетентності часто називають ключовими, або базовими, а професійно-спеціалізовані – предметними» [1].

Одним із завдань сучасного закладу вищої освіти є розроблення різноманітних онлайн-курсів на відкритих освітніх е-платформах, таких як Moodle, Learning management systems (LMS), Prometheus, Coursera, EdX, KhanAcademy. Отже, виникає потреба постійно формувати інформаційну компетентність педагога. Ураховуючи це, одним зі способів реалізації цього завдання є представлення електронного курсу «Інтерактивні технології навчання» на платформі Moodle.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Завданням вищої професійної освіти стає не лише формування професійних знань, умінь та навичок, а й формування орієнтації на подальше підвищення своєї професійної інформаційної компетентності. Чільна роль у цьому процесі належить ІКТ та активним методам навчання для активізації процесу самоосвіти сучасного педагога, поєднання прогресивних теоретичних розробок із практикою та спроможністю забезпечити умови для самовизначення й самореалізації.

У «Положенні про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» зазначено, що основними завданнями навчання працівників є «застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікатив-

них технологій навчання» [2]. Так, «саме інновації, зокрема наука, що їх продукує, мають зростаючу економічну віддачу та потенційну стратегічну ефективність у майбутньому у зв'язку з необмеженістю науково-технологічного потенціалу для розвитку на противагу традиційним матеріальним і природним ресурсам» [3, с. 15]. Як підкреслює В. Кремінь, «ми ще до кінця не уявляємо устрій інформаційного суспільства. А його техносфера розвивається настільки швидкими темпами, що неможливо визначити ті технології, з якими матиме справу нинішній учень, назвати професії, що з'являться через 4–5 років» [4].

Аналіз джерельної бази показав, що формування ІК-компетенції педагогічними працівниками у ході різноманітних онлайн-курсів, дискусій, конференцій, вебінарів відіграє провідну роль у підвищенні кваліфікації та досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими за такими напрямками: проблеми формування ІК (О.М. Спірін [1]); ІК у післядипломній освіті (О.В. Нікулочкіна [5], М.І. Жалдака, Є.М. Смирнова-Трибульська [6], Л. Рудак (L. Rudak) [7]); дистанційне навчання у процесі підвищення кваліфікації педагогічними працівниками (В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротинко [8]); методичні основи запровадження дистанційних курсів у системі підвищення кваліфікації (Н.І. Клокар [9], Дж. Арбах [10]) та ін. Однак ґрунтовних досліджень щодо онлайн-курсів із використання та застосування можливостей ІКТ у процесі підвищення кваліфікації педагогічними працівниками недостатньо.

Тому, ураховуючи, що розроблення сучасних інформаційних технологій є пріоритетним напрямом науково-педагогічної діяльності в освітніх галузях, можна виділити такі напрями: удосконалення методології та стратегії добору змісту, методів та організаційних форм навчання, адекватних завданням розвитку особистості в умовах інформатизації суспільства; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу слухачів, формування вміння здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види оброблення інформації; створення та використання комп'ютерних тестових, діагностичних методик контролю рівня знань слухачів.

Мета статті. Метою статті є представлення курсу «Інтерактивні технології навчання» на платформі Moodle, що сприятиме формуванню інформаційної компетентності педагогічних працівників у ході підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ринкові умови диктують нові вимоги до неперервного підвищення кваліфікації педагогів та впровадження різноманітних форм дистанційного навчання. Варто виділити низку переваг використання систем дистанційного навчання: необмежений

вибір можливостей для повноцінного викладу онлайн-курсу; подача та оновлення навчального матеріалу, перевірка, опитування; відсутність географічних кордонів; вільний доступ до платформ; необмеженість у часі та недоліків: низька пропускна спроможність електронної мережі, складність системи курсу на платформах.

Для організації дистанційної форми навчання застосовуються різноманітні платформи, відомі як Learning management systems (LMS) – прикладні програмні продукти для управління навчальною діяльністю. Серед них найбільш розповсюдженою є Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання), оскільки вона забезпечує захищений спільний доступ до інформації, має відповідні інструменти для організації процесу навчання, контролю його результатів, формування звітної документації. Перевагами Moodle є також можливість розширення за рахунок зовнішніх модулів сторонніх розробників, підтримка зовнішніх тестів, а також високий ступінь надійності та відсутність обмежень щодо кількості слухачів.

Саме цю платформу використовують викладачі Національного університету «Львівська політехніка» Навчально-наукового центру інноваційних освітніх технологій спільно з працівниками кафедри педагогіки та інноваційної освіти Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти [11], який займається організацією й проведенням курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, майстер-класів, навчальних семінарів.

Найбільш популярною формою навчання серед педагогічних працівників та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти нині є дистанційні курси. Як показала наша практика, оптимальною тривалістю дистанційного курсу є 30 годин. Так склалося, що така тривалість була визначена ще до того, як запрацював «Порядок

підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», який передбачає таку саму мінімальну тривалість курсу. Цей курс об'єднує чотири теми (модулі), кожна з яких може містити теоретичний матеріал (у вигляді конспекту, відеофайлів, скрин-кастів або подачу матеріалу через вебінари з доступом до запису); практичні завдання (одне або кілька, з детальними інструкціями та критеріями оцінювання); тестові питання (варто зауважити, що їх може й не бути); зворотний зв'язок (чат, форум тощо).

Зважаючи на обмежену взаємодію (спілкування) між викладачем та слухачами дистанційного курсу, усі елементи курсу повинні відповідати низці вимог:

1. Завдання чітко сформульовані, не потребують уточнень.
2. Визначено критерії оцінювання і вказано розподіл балів.
3. Наявність достатньої кількості ілюстративних матеріалів.
4. Указаний спосіб надсилання відповіді (файл, текст, посилання).

На початку дослідження можна зробити такі висновки, які є прямими наслідками «вебінарної сертифікації»: слухачі неухважно читають умови завдань (поспіх або низький рівень умотивованості); завдання виконуються формально (мовляв, хто їх перевірятиме) і видаються громіздкими, бо ніхто не планував витратити на них «аж стільки часу».

Наприклад, запитання: «Оцініть свій рівень опанування матеріалу після завершення курсу» (рис. 1).

Лише у темі 4 «Сервіси захоплення відео та створення онлайн-уроків» є слухачі, які зазначили «не володію» (12 осіб, або 5%). Як показав детальніший аналіз, основна проблема – технічне забезпечення, яке створило труднощі у ході виконання

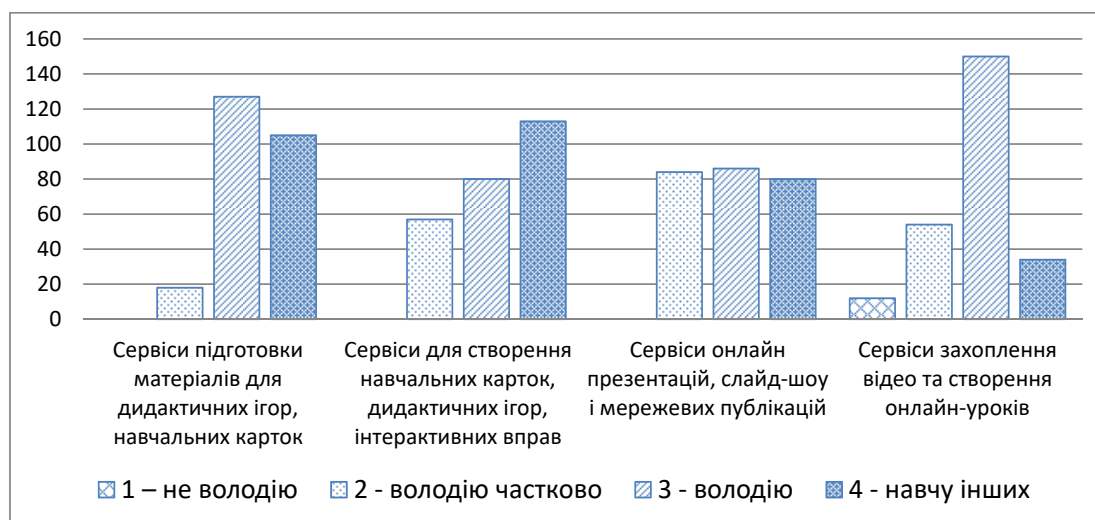


Рис. 1. Самооцінювання рівня оволодіння матеріалом після завершення курсу

завдання. Так виникає страх застосування ПК та ІКТ. Варіант «володію частково» знайшов відображення в усіх темах, але, як видно з діаграми, у темі 1 «Сервіси підготовки матеріалів для дидактичних ігор, навчальних карток» він найменший (18 осіб, або 7%). Варто зазначити, що майже всі респонденти зазначили, що використовуватимуть сервіси теми 1 у своїй роботі. Про рівень засвоєння матеріалу якісно свідчить показник «навчу інших», який у трьох темах є в межах 32–45%. Ще детальніше формування навиків роботи із сервісами відображає відповідь на питання «Оцініть свій рівень оволодіння матеріалом за видами робіт» (рис. 2).

Найбільше (73%) слухачів виявили вміння залучати учнів до активного навчання та засвоєння матеріалу в ігровій формі. Якщо врахувати, що основна мета курсу «Інтерактивні технології навчання» – це перетворення тривіального уроку на інтерактивний, можна сміливо заявити: мета навчання досягнута. Зауважимо, що здійснювати відеозапис вміє менший відсоток слухачів, аніж додати у відео елементи інтерактивності (ми виявили також важливий психологічний аспект: педагоги соромляться розміщувати свої фото, а тим більше знімати себе для відео). Цікавими виявилися результати опитування щодо кількості практичних робіт на курсі. Цей курс розрахований на виконання семи робіт (одна у темі 1 і по дві для тем 2, 3, 4). Якщо більшість слухачів (56%, або

140 слухачів) вважає таку кількість робіт виправданою, то 29%, або 72 особи (а це майже третина), не готові працювати інтенсивно і пропонують цю кількість зменшити. Водночас 15% слухачів готові до збільшення навантаження. Важливий факт: кожна робота передбачала можливість повторного виконання завдання; цим скористалися понад 85% слухачів (кожен прагнув набрати максимум балів). Висновок: до кожної теми курсу слід пропонувати по дві роботи.

Результативність навчання в кожній темі перевірялася не лише виконанням практичних робіт, а й тестуванням. Тест формувався вибором чотирьох питань із десяти, кількість спроб – не обмежена, тип оцінювання – краща оцінка, мінімальний бал за параметр відповіді – 0,25 бали. За результатами опитування щодо оцінки тестів курсу слухачі висловилися так: «дуже прості і не відображають вивченого матеріалу» – 4%; «адекватні, вимагають уважності й охоплюють теорію» – 88%; «занадто складні, потребують додаткової літератури» – 8%. Попри таку високу оцінку якості процесу тестування слухачі висловили свої побажання щодо необхідності внесення змін до параметрів тестування.

Усі вищезазначені зміни стосуються встановлення додаткових обмежень (кількість спроб, час відповіді, середня оцінка), які призведуть до зниження загальної успішності. Це можна пояснити браком розуміння технологій формування

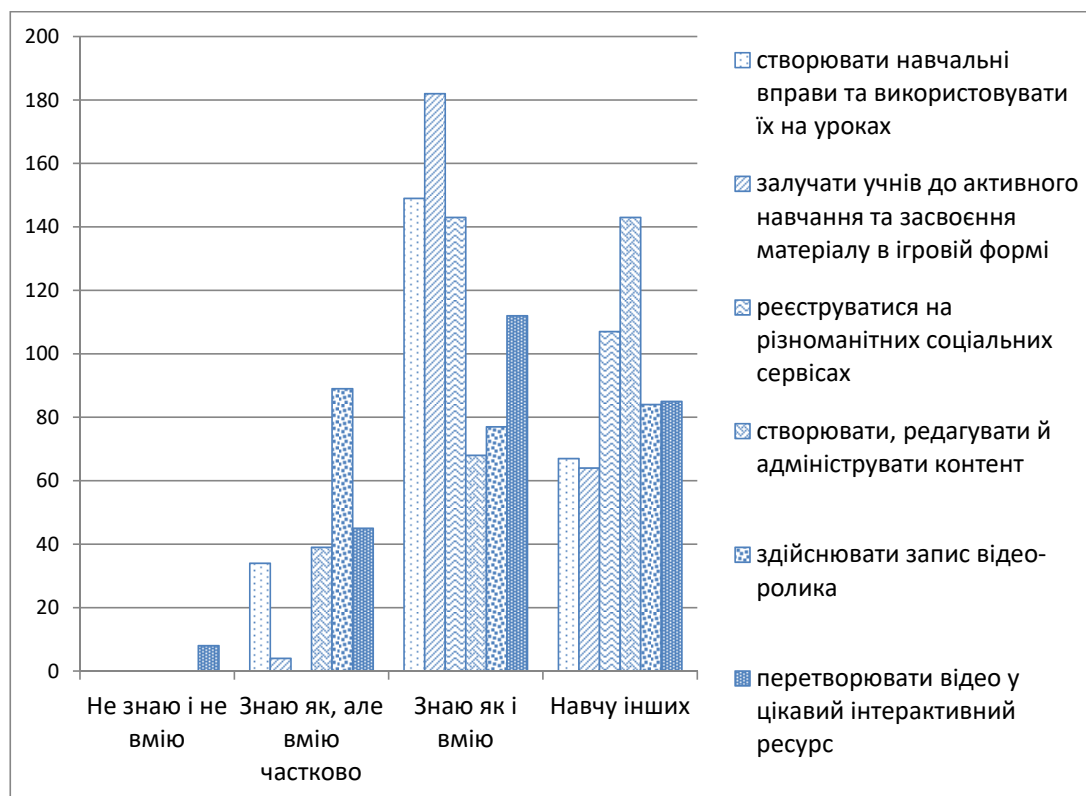


Рис. 2. Самооцінювання рівня формування навиків за видами робіт

оцінювання, яке передбачає надання можливості постійного поліпшення власних результатів роботи.

Загалом слухачі курсу позитивно оцінили результати свого навчання. Серед побажань щодо вдосконалення курсу найчастіше звучали: збільшити тривалість курсу; зменшити кількість або об'єм практичних робіт; розглядати у скрин-кастах саме ті завдання, що будуть у практичній роботі, а не подібні; на вступних лекціях доцільне ознайомлення з термінологією, яка використовується у практичних роботах; краще проводити такі курси під час канікул. Але найбільший відсоток, понад 55%, висловився лаконічно: можна все залишити без змін, зауважень немає.

Висновки і пропозиції. На основі вищеподаного матеріалу можна зробити такі висновки: 1) необхідне формування позитивного ставлення до дистанційних форм навчання як таких, що дають змогу у зручний час, у власному темпі сформувати у педагогічного працівника низку важливих професійних компетенцій (у т. ч. інформаційно-комунікаційних); 2) необхідні початкові курси з комп'ютерної грамотності й роботи з дистанційними платформами (реєстрація поштової скриньки, створення акаунтів, базові навички роботи з операційною системою, пошук інформації тощо); 3) підвищення кваліфікації через вебінари повинно передбачати активну діяльність слухача, яку можна перевірити через тестування, виконання практичних вправ тощо (кількість годин може зазначатися як сума годин роботи під час вебінару і для виконання завдань/тестів). Таким чином, залучення у навчальний процес інноваційних технологій стимулює прогрес вищої освіти, перетворює його на динамічну сферу підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, які постійно підвищуватимуть кваліфікацію. Формування інформаційної компетентності у ході підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників є важливим складником, що зумовлює необхідність досліджень в освітній сфері із цієї тематики в умовах пандемії.

Перспективою подальших досліджень є врахування запропонованого підходу та власних професійних запитів у процесі створення авторських курсів для підвищення кваліфікації педагогів та науково-педагогічних працівників у структурних

підрозділах закладів вищої освіти, наукових установ та закладів післядипломної освіти.

Список використаної літератури:

1. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5(13). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>.
2. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13/print1433743259830425>.
3. Стратегії розвитку Львівської області на період до 2027 року. URL: http://loda.gov.ua/upload/users_files/22/upload/Strategy-LV-OBL.pdf.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. С. 488.
5. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2009.
6. Смирнова-Трибульська Є.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності вчителя : посібник для вчителів. Херсон : Айлант, 2007. 560 с.
7. Rudak L. Wybrane zagadnienia e-edukacji. Warszawa : Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, 2009. S. 206.
8. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротинко Н.Г. Технологія розробки дистанційного курсу : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2008. С. 324.
9. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 38–41.
10. Arbaugh J.B., Desai A., Rau B., Sridhar B.S. A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994–2009. *Organization Management Journal*. 2010. № 7.
11. Центр освітніх інноваційних технологій. URL: <https://lpnu.ua/ciot>.

Koziar M., Kozlovskiy Yu., Stechkevych O. Development of the information competence of teachers and scientific-pedagogical staff under the pandemic conditions

The article considers the problem of advanced training of teachers and scientific-pedagogical staff in the context of potential emergency situation as an important component, which necessitates research in the field of education on this topic in a pandemic of coronavirus. Therefore, ensuring the information competence of academic staff in the relationship between teacher and student, teacher-teacher in the educational and information space of higher education with the introduction of quarantine requires the use of various tools and platforms. The author describes the ways to develop the informational competence in the process of advanced training of pedagogical staff. A particular attention is paid to development of different means of training, particularly massive open online courses, like Moodle and Learning management systems (LMS), as one of the principal tasks of modern education establishments. The article specifies advantages and drawbacks of distant

learning. The research presents the author's structure of the online course called "Interactive technologies of learning" for advanced training of teachers and scientific-pedagogical staff. The author stresses on the importance of theoretical materials (video, screen casts, presentation of material at webinars), preparation of systemized practical classes with detailed instructions and criteria of assessment, development of text questions, as well as on the feedback. The work identifies a set of requirements with consideration of limited interaction (communication) between the teacher and participants of the above-presented course, namely clear specification of tasks, determination of the criteria of assessment, available illustrations, the way to submit answers (file, text, reference). The article supplies examples of one of the course practical works that is performed by the participants after listening the webinar and reviewing video-lessons with consideration of the specificity of the programs and services of Moodle, Learning management systems (LMS), Prometheus, Coursera, EdX, KhanAcademy. The author analyzes importance of the information technologies use and work on distant platforms in the process of advanced training of teachers and scientific-pedagogical staff. The research provides assessment of the educational online course "Interactive technologies of learning" made by the participants and presents a set of suggestions on the educational process improvement.

Key words: *information competence, advanced training, scientific-pedagogical staff, development, distant education, online platform, higher education establishment, pandemic conditions.*

УДК 378:373.3.011-051]:005.336.5
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35>

Л. В. Куземко

orcid.org/0000-0003-3070-6322
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено результати наукового пошуку дієвих підходів до формування готовності до партнерської взаємодії у здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта». Охарактеризовано зміст партнерської взаємодії та структуру готовності вчителя початкових класів до партнерської взаємодії в середовищі закладу загальної середньої освіти. Визначено, що партнерська взаємодія характеризується безпосереднім впливом суб'єктів одне на одного, що породжує співпрацю, засновану на взаємовигоді та рівноправності, з метою досягнення спільної мети. Виокремлено компоненти готовності до партнерської взаємодії у вчителів початкових класів (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, рефлексивно-прогностичний), критерії (ставлення, розуміння, здатність) та показники їх сформованості.

Розкрито досвід формування готовності до партнерської взаємодії у студентів спеціальності «Початкова освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Зазначено, що організація освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах партнерства, конструктивна співпраця між суб'єктами освітнього процесу (викладач-студент, студент-студент) та спеціально розроблене змістовно-технологічне забезпечення сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до партнерської взаємодії. Наведено приклади авторських розробок та творчих завдань із використанням соціальних мереж, що спонукають студентів до співпраці.

Відповідно до визначених критеріїв та рівнів їх сформованості, вивчено динаміку готовності до партнерської взаємодії у здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» впродовж двох років навчання в Інституті та наведено приклади опитувань студентів першого та другого курсів. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження засвідчило ефективність розробленого змістовно-технологічного забезпечення у формуванні готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: взаємодія, готовність учителя початкових класів до партнерської взаємодії, партнерство, партнерська взаємодія, професійна підготовка педагога.

Постановка проблеми. Сучасні освітні практики в Україні та за її межами зосереджуються навколо ціннісно-особистісного розвитку дітей. Це вимагає нової педагогічної етики, визначальними рисами якої є взаєморозуміння і взаємоповага. Суголосність зазначеної парадигми прослідковується й у Концепції нової української школи, яка орієнтує вчителів ініціювати різноманітні форми педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу для побудови та реалізації освітньої траєкторії учня, що забезпечить його всебічний особистісний розвиток. В умовах усталення освітніх векторів України на якість і доступність освіти актуалізується необхідність підготовки педагогів, здатних до партнерської взаємодії у середовищі закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) на засадах гуманізму, демократії та загальнолюдських цінностей.

Студіювання нормативних документів України в галузі початкової освіти (закони України «Про

освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція «Нова українська школа» (2016), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020)), сучасних праць науковців із проблеми підготовки педагогів та вивчення практики реалізації педагогічного партнерства в початковій школі актуалізує необхідність формування готовності сучасного вчителя до партнерської взаємодії ще на етапі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогіка партнерства зазначена одним із компонентів формули Нової української школи, а партнерська взаємодія між усіма суб'єктами освітнього процесу ЗЗСО є визначальним принципом її реалізації. Відповідно до цього в переліку трудових функцій професійного стандарту вчителя почат-

кових класів [1] з-поміж інших визначено партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, яка передбачає сформованість компетентностей: психологічної, емоційно-етичної, педагогічного партнерства. У теорії та практиці вищої освіти здійснюється пошук дієвих шляхів формування готовності майбутніх учителів до виконання зазначених функцій.

Зокрема, досліджуються питання міжособистісної, професійної, педагогічної взаємодії такими вченими, як: О. Коханова (психологія партнерської взаємодії в освіті), В. Моргун (педагогіка співпраці, психологія толерантності), Г. Татаринцева (методологічні підходи до визначення поняття «партнерство»), Н. Шигонська (філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія») та ін. У науковому просторі представлено чисельні публікації, в яких розглядається проблема педагогічної взаємодії в галузі психології (Н. Дж. Сміт, Р. Вердербер, В. Семиченко, Г. Ложкін, Н. Пов'якель) та педагогіки (В. Кан-Калик, О. Дубасенюк, А. Бойко, К. Петрик, Н. Якса, Ю. Костюшко, М. Рибаківа) та ін. Однак, на нашу думку, у наукових працях недостатньо уваги приділено проблемі формування готовності вчителів початкових класів до партнерської взаємодії на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Мета статті. Метою статті є висвітлення результатів наукового пошуку щодо формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження важливим було з'ясування сутності та змісту поняття «партнерська взаємодія» і визначення структури готовності до партнерської взаємодії вчителя початкових класів. Термінологічний аналіз ключового поняття,

зокрема його змістовних складників («взаємодія» і «партнерство»), дає можливість стверджувати, що це – процес безпосереднього впливу суб'єктів одне на одного, що породжує співпрацю, засновану на взаємовигоді та рівноправності, з метою досягнення спільної мети. Ми цілком погоджуємося з Г. Татаринцевою, яка визначає поняття «партнерська взаємодія» як «форму безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю й орієнтованістю на досягнення певних цілей» [2, с. 145–150]. Відповідно до цього, нами охарактеризовано зміст партнерської взаємодії вчителя початкових класів (рис. 1).

Вивчення досліджень науковців, зокрема В. Молоченко [3, с. 25], дало змогу розкрити структуру готовності вчителя початкових класів до партнерської взаємодії у професійній діяльності, яка передбачає сформованість ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, рефлексивно-прогностичного компонентів (табл. 1).

Студіювання наукових праць (А. Білошицький, І. Бережна, М. Вербицька, В. Євдокімова, В. Молоченко, О. Осницький, К. Петрик, О. Савченко, та ін.) засвідчило, що у формуванні готовності майбутніх фахівців до ефективної взаємодії у професійній діяльності великого значення набуває актуалізація суб'єктного досвіду партнерства у навчальному процесі. Ми цілком поділяємо авторитетні думки науковців і вважаємо, що організація освітнього середовища ЗВО на засадах партнерства, конструктивна співпраця між суб'єктами освітнього процесу (викладач – студент, студент – студент), спеціально розроблене змістово-технологічне забезпечення навчальної та позанавчальної роботи

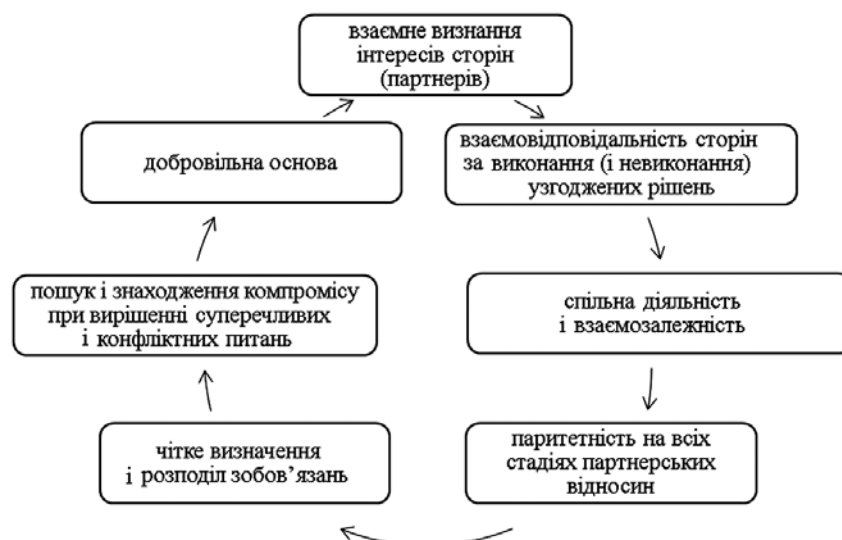


Рис. 1. Характеристика змісту партнерської взаємодії вчителя початкових класів

Таблиця 1

Структура готовності вчителя початкових класів до партнерської взаємодії

Компоненти готовності	Характеристика компоненту	Критерії та показники сформованості компоненту
Ціннісно-мотиваційний	Сформованість цінностей і якостей, важливих для налагодження партнерської взаємодії із суб'єктами освітнього процесу (повага до особистості, прав та індивідуальних відмінностей інших, цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, толерантність, емпатія, відкритість до думок інших); готовність до партнерської взаємодії з усвідомленням власної приналежності до соціальної групи, прагнення особистості до співпраці під час вирішення особистісних і професійних завдань	Ставлення – ціннісне ставлення до індивідуальних відмінностей суб'єктів освітнього середовища та партнерської взаємодії з ними. Розуміння – усвідомлення значущості спілкування для успішної професійної діяльності; повага до прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії. Здатність – сформованість мотивів досягнення цілей в умовах конкуренції і кооперації; упевненість у собі, ініціативність, толерантність, цілеспрямованість, дисциплінованість, емпатія.
Когнітивно-операційний	Комплекс знань, необхідних для розуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками освітнього процесу; інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями партнерів, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях; організовувати спільну діяльність, визначати зміст та форми взаємодії, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування, попереджати та вирішувати конфліктні ситуації	Ставлення – адекватна самооцінка знань та умінь, розуміння власної значущості та інших суб'єктів для партнерської взаємодії і досягнення спільної мети. Розуміння – знання сутності, особливостей і механізмів партнерської взаємодії; обізнаність з етикою ділового та міжособистісного спілкування; сформованість усвідомленої, конструктивної та екологічної взаємодії з учасниками освітнього процесу та в локальних спільнотах. Здатність установлювати міжособистісні зв'язки, дискутувати та відстоювати власну позицію; уміння аналізувати та координувати власні дії з діями інших; узгоджувати власний стиль роботи зі стилями партнерів у взаємодії; організовувати спільну діяльність, конструктивно управляти конфліктами.
Рефлексивно-прогностичний	Здатність до самоаналізу, гнучкість і критичність мислення; рефлексія характеру взаємодії та результатів самореалізації окремих членів команди у спільній діяльності; уміння адекватно оцінювати результати партнерської взаємодії, вносити корективи у зміст та форми взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності та особистісно-професійного розвитку	Ставлення – відповідальність за виконання спільних завдань; критична самооцінка можливостей і здатностей до налагодження партнерської взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Розуміння – усвідомлення важливості застосовувати різні форми, засоби і стратегії комунікації з учасниками партнерської взаємодії; розуміння необхідності особистісного і професійного вивіщення для налагодження продуктивної партнерської взаємодії в освітньому середовищі ЗЗСО. Здатність адекватно оцінювати результати партнерської взаємодії; прогнозувати, створювати емоційно комфортні умови для спільної діяльності з усіма учасниками освітнього процесу ЗЗСО.

сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до партнерської взаємодії. Свідченням цього є практичний досвід партнерської взаємодії студентів, кураторів академічних груп, усього педагогічного колективу в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів систематично здійснюється моніторинг їхнього особистісно-професійного вивіщення. Зокрема, вивчається динаміка ставлень студентів до освітнього середовища Інституту, своєї спеціальності, до одногрупників та викладачів упродовж усього періоду навчання. Із цією метою проводяться опитування (у тому числі й анонімні) студентів та кураторів академічних груп, спостереження у процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Особливу увагу зосереджено на навчальних/виробничих практиках у ЗЗСО, адже саме тут найбільшою мірою перевіря-

ється готовність до партнерської взаємодії в майбутніх фахівців.

Наведемо окремі результати проведеного опитування студентів I курсу спеціальності 013 «Початкова освіта» щодо вияву стану партнерської взаємодії в Інституті. Дослідження проводилося у межах магістерської роботи студенткою шостого курсу спеціальності 013 «Початкова освіта» Милославою Парфенюк. Учасникам було запропоновано опитувальник, створений за допомогою Google Form (відповіді приймалися без зазначення імен), в опитуванні брали участь 33 особи.

Одне із запропонованих студентам запитань спрямоване на вивчення стану взаємодії в академічній групі. Необхідно було вибрати один із варіантів продовження речення «У нашій групі...». Відповіді розподілилися так: 39,4% опитуваних вважають, що в групі немає проблем у спілкуванні один з одним; 33,3% студентів відчувають себе самотніми; деяких зі студентів просто ігно-

рують, не спілкуються з ними (21,2%). Однак на запитання: «Хотілося б вам змінити групу?» 87,9% опитуваних відповіли, що не бажають змінювати групу. Уважаємо, що це є ознакою усвідомлення власної приналежності до соціальної групи та прагнення особистості до налагодження партнерської взаємодії.

Наступне запитання: «Як би ви поставилися до нового одногрупника? Яку позицію б зайняли (позитивну, негативну, нейтральну, позицію ігнорування) і чому?» (рис. 2). Більшість респондентів відповіли, що поставилися б до нового одногрупника позитивно, рідше – нейтрально. Дані відповіді вказують на неупередженість, повагу до особистості, прав та індивідуальних відмінностей інших, що характеризує ціннісно-мотиваційний компонент готовності до партнерської взаємодії.

Поважне ставлення до особистості в досліджуваній групі підтверджується відповідями на запитання «Якими якостями повинен володіти новий одногрупник, щоб отримати прихильність до себе вашого колективу?». Студенти вважають, що новий одногрупник має володіти такими якостями: бути активним, позитивним, самим собою, хорошою людиною, цікавою особистістю, щирим, відкритим і самобутнім, відповідальним, дружнім, добрим, комунікативним, доброзичливим, товариським, сумлінним, життєрадісним, нехамовитим, комунікабельним, мати гарне почуття гумору, привітним, товариським, стриманим, простим, чесним.

Відповіді на запитання: «Чи спілкуєтесь ви зі студентами різних курсів?» розподілилися так: 63,6% спілкуються зі студентами різних курсів, а 36,4% – ні. Отже, більшість студентів виявляє бажання встановлювати міжособистісні зв'язки не лише з одногрупниками, а й з іншими цікавими для них студентами Інституту. Це припущення підтверджують позитивні відповіді (78,8%) на запитання «Чи хотіли б ви мати можливість більше спілкуватися зі студентами інших курсів?».

Представлені у статті та інші відповіді студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта» довели необхідність розроблення змістово-технологічного забезпечення навчальної та позанавчальної роботи, спрямованої на формування готовності до партнерської взаємодії. Варто зазначити, що основним принципом організації партнерської взаємодії в Університеті є відношення до кожного студента як до вільної особистості, гідної поваги, як до суб'єкта власної життєдіяльності.

Партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти організувалася у навчальній та в позанавчальній діяльності. У навчальній діяльності студенти взаємодіяли під час лекцій, семінарських та практичних занять. У процесі лекцій викладачі залучали студентів до діалогу або дискусії, що формує здатність поважати думку один одного, вчить толерантності, активності, відкритості. На семінарських та практичних заняттях студентам пропонували завдання, виконання яких передбачає групову або парну співпрацю. Це формує готовність до партнерської взаємодії, оскільки забезпечує розвиток низки особистісно-професійних здатностей у майбутніх вчителів: уміння організувати роботу в групі відповідно до розподіленого лідерства; готовність вислухати й прийняти думки, пропозиції, поради одногрупників; навички самоорганізації та рефлексії тощо. У парах або групах (від трьох до п'яти осіб) студенти виконували і завдання самостійної роботи. Для виконання спільного самостійного завдання їм необхідно було проявити навички співпраці: запланувати та влаштувати зустріч або онлайн-конференцію, вибрати тему, розподілити обов'язки, обговорити деталі тощо.

Із метою формування готовності до партнерської взаємодії у студентів спеціальності «Початкова освіта» у позанавчальній діяльності реалізовано проєкт у формі сторінки у соціальній мережі Facebook «Партнерська взаємодія».

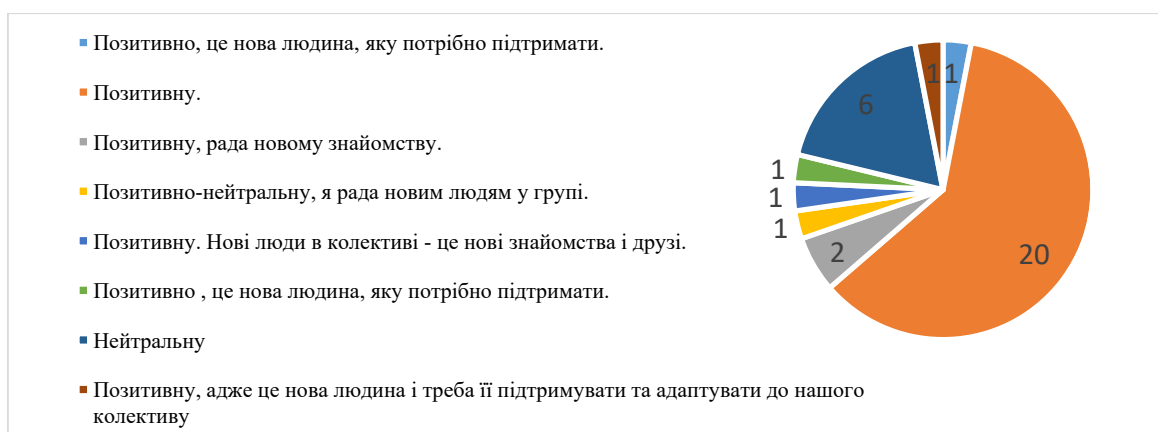


Рис. 2. Узагальнені відповіді студентів на запитання: «Як би ви поставилися до нового одногрупника? Яку б позицію зайняли?»

На цій сторінці розміщено поради студентам, творчі завдання, спільні вправи, челенжі та опитувальники. Наведемо приклади деяких з них.

Поради для першокурсників. Тут запропоновано відеорекомендації «Лайфхаки для першокурсників. Як стати своїм в університеті!», відеоролики та текстові практичні поради. Добірка є корисною для осіб, які лише кілька місяців тому були школярами. Матеріали спонукають до активної участі у громадському житті групи й навчального закладу, закликають до здруження з одногрупниками та іншими студентами Інституту. Поради формують ціннісне ставлення до індивідуальних відмінностей, повагу до прав та інтересів кожного суб'єкта партнерської взаємодії. Їхня основна мета – усвідомлення студентами значущості співпраці для успішного навчання та майбутньої професійної діяльності.

Тести для самоаналізу та психологічні техніки. Тут, з-поміж іншого, запропоновано опитувальники: «Як ти проводиш час після навчання», «Графік емоцій за день»; психологічні техніки: «Лист гніву», «Баночка щастя» тощо. Мета дібраних матеріалів – розібратися в собі та переконатися в тому, що власні прояви не стануть на заваді плідній співпраці з оточуючими. Такі завдання розвивають ціннісно-мотиваційний компонент готовності до партнерської взаємодії, оскільки допомагають розкрити власні мотиви досягнення цілей в умовах конкуренції і кооперації.

Ігри та вправи для знайомства. Тут представлено вправи: «Розкажи про себе», «Твоя улюблена книга, фільм...», «Поділися своїми досягненнями», «Інтерв'ю з першокурсником»; ігри: «Цікаві вірші», де кожен учасник онлайн-спільноти може продовжити віршований твір; «Відгадай про кого...» тощо. Такі вправи розвивають когнітивно-операційний компонент готовності до партнерської взаємодії, оскільки формують уміння встановлювати міжособистісні зв'язки, дискутувати та відстоювати думку, аналізувати та координувати власні дії з діями інших, узгоджувати власний стиль роботи зі стилями партнерів у взаємодії. До розробленого проекту були долучені студенти різних курсів Педагогічного інституту. На сторінках соціальних мереж старшокурсники презентували відеоінтерв'ю зі студентами першого курсу про те, що їх цікавить, хвилює, ділилися власними здобутками в Університеті.

Важливим етапом у процесі формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів є підготовка до проходження та перебіг навчальних психолого-педагогічних практик у ЗЗСО. Перед практикою зі студентами проводяться майстер-класи «Як налагодити партнерську взаємодію в середовищі ЗЗСО», тренінги з розвитку комунікації тощо. За результатами спостережень у процесі педагогічних практик розробляються і реалізуються подальші кроки щодо

формування готовності до партнерської взаємодії у студентів у закладі вищої освіти.

Із метою перевірки ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення процесу формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів нами проведено порівняння отриманих результатів на констатувальному та контрольному етапах дослідження, який тривав упродовж двох років. Відповідно до розроблених критеріїв та показників (табл. 1), визначено рівні сформованості готовності до партнерської взаємодії у студентів спеціальності «Початкова освіта»:

– **достатній рівень:** студент проявляє цікавість та готовність до взаємодії з усвідомленням власної приналежності до соціальної групи; з розумінням і повагою ставиться до індивідуальних відмінностей учасників комунікації, здатен дискутувати, відстоювати свою позицію; проявляє ініціативність, толерантність, цілеспрямованість у налагодженні взаємодії; розуміє необхідність особистісного і професійного підвищення для налагодження продуктивної партнерської взаємодії в освітньому середовищі ЗЗСО;

– **недостатній рівень:** студент виявляє інтерес до спільної діяльності, однак не проявляє активності та ініціативи; розуміє необхідність урахувати індивідуальні особливості учасників взаємодії, однак має труднощі у керуванні власними емоціями та ставленнями; недостатньою мірою усвідомлює важливість позитивної комунікації між учасниками освітнього процесу для власного професійного вдосконалення.

Рівні готовності до партнерської взаємодії визначалися методом експертних оцінок із використанням узагальнених кількісних та якісних показників за кожним критерієм у процесі опитувань, анкетувань, спостережень за взаємодією студентів спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня вищої освіти: констатувальний етап – грудень 2019 р. (перший курс), контрольний етап – квітень 2021 р. (другий курс). Порівняння результатів для унаочнення представлено в гістограмі (рис. 3).

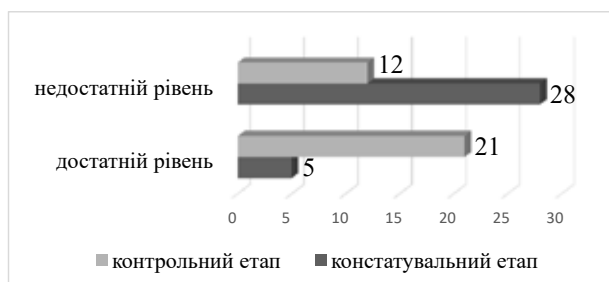


Рис. 3. Порівняння рівнів сформованості готовності до партнерської взаємодії у майбутніх вчителів початкових класів на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Висновки і пропозиції. У результаті наукового пошуку з'ясовано, що партнерська взаємодія – достатньо складний соціальний феномен, особливий вид інтерактивної навчальної взаємодії, що базується на принципах рівноправності, взаємного визнання і відповідальності. А готовність до партнерської взаємодії забезпечує самореалізацію студента – майбутнього вчителя початкових класів як у процесі професійної підготовки, так і у майбутній професійній діяльності.

Результати контрольного етапу дослідження засвідчили, що формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів відбувається у закладі вищої освіти з дотриманням низки організаційно-педагогічних умов, серед яких: організація освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах партнерства; конструктивна співпраця між суб'єктами освітнього процесу (викладач – студент, студент – студент) та спеціально розроблене змістовно-технологічне забезпечення навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта».

Список використаної літератури:

1. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» від 23.12.2020 № 2736. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (дата звернення: 15.03.2021).
2. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство». *Наука молода*. 2007. № 8. С. 145–150.
3. Молоченко В.В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2017. 25 с.
4. Петрик К.Ю. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. LXXV. Т. 2. С. 170–173.

Kuzemko L. Experience of formation of readiness for partnership interaction in future elementary school teachers

In this article highlighted results of scientific search of effective approaches to formation of readiness for partnership interaction of seekers of higher education in the specialty «Primary education». Characterized content of partnership interaction and structure of readiness of elementary school teacher for partnership interaction in general secondary education institution environment. Determined, that partnership interaction characterized by the direct influence of the subjects on each other, which generates cooperation based on mutual benefit and equality in order to achieve a common goal. Singled out components of readiness for partnership interaction of elementary school teachers (value-motivational, cognitive-operational, reflexive-prognostic), criteria (attitude, understanding, ability) and indicators of their formation.

Revealed experience of formation readiness of partnership interaction in students majoring in «Primary Education» of Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University. Indicated, that organization of the educational environment of the institution of higher education on the basis of partnership, constructive cooperation between the subjects of the educational process (teacher-student, student-student) and specially developed content-technological provision promotes of formation of the readiness of the future elementary school teacher for partnership interaction. Given examples of author's developments and creative tasks using social networks, that encourage students to collaborate.

According to the defined criteria and levels of their formation, studied dynamics of readiness for partnership interaction of seekers of higher education in the specialty «Primary education» during three years of study at the Institute and given examples of surveys students of first and third course.

Comparison of the results of the ascertaining and control stages of the study demonstrated effectiveness of developed content-technological provision in formation of readiness of partnership interaction of the future elementary school teachers.

Key words: cooperation, readiness of the elementary school teacher for partnership interaction, partnership, partnership interaction, professional training of a teacher.

УДК 378.011.3.3-051:001.895:005.336
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.36>

С. О. Кутова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ

Проблеми морально-духовного стану сучасного суспільства, соціально-економічна криза в Україні, оновлення змісту освіти, що відповідає соціокультурним викликам епохи, зумовили якісні зміни у професійній підготовці вчителя-словесника. Заклади середньої освіти XXI ст. чекають на учителя, який використовує у своїй професійній діяльності цілісні та системні знання з мови, літератури, володіє новим підходом до навчання, є культурною людиною, провідником демократичних змін, здатний сформувати національні риси молодих громадян нашої держави. Дослідження було виконане за допомогою комплексу взаємодоповнюваних методів, які забезпечили ефективність і наукову достовірність результатів дослідження: теоретичного – аналіз, систематизація і порівняння положень науково-педагогічної літератури для розкриття стану досліджуваної проблеми, з'ясування суті відображення та реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі; узагальнення і систематизації – для обґрунтування теоретичних засад дослідження; педагогічного спостереження – для діагностування рівня підготовки майбутніх учителів-словесників після проведення низки заходів. У статті розглядаються питання інновацій під час формування особистості вчителя, який володіє професійними знаннями, комплексно реалізує свій творчий потенціал у професійній діяльності. З'ясовано суть інноваційного навчання, звернено увагу на необхідність використання інноваційних технологій у процесі навчання, тобто додержання змісту нововведення та послідовності його застосування, розкрито шляхи вдосконалення сучасного уроку. Зауважено, що реалізація можлива за дотримання певних умов проведення навчально-виховного процесу. Доведено, що використовувані інноваційні технології незалежно від теми уроку об'єднують його зміст, форми і засоби, орієнтуючи його на інтеграцію навчальних предметів, створюють умови для самовираження, для розвитку творчих здібностей, дослідницьких умінь студентів. Це продиктовано тим, що в реальному житті використання різних галузевих знань не є регламентованим, тому використання інноваційних технологій є найперспективнішим форматом організації навчально-виховного процесу з реалізацією усіх базових компетентностей, декларованих Концепцією нової української школи (здатність працювати самостійно та вмінні комунікувати з товаришами, готовність ставити перед собою проблеми та шукати шляхи їх вирішення та ін.). Представлено класифікацію інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів-словесників. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, ефективність застосування даних технологій на практиці та виявлено недоліки і переваги використання, наведено приклади застосування інноваційних технологій на зразках різних освітніх заходів.

Ключові слова: інновація, інновація в освіті, інноваційні технології, учитель-словесник, професійні знання, сучасні умови навчання, технологічні зміни.

Постановка проблеми. Проблеми морально-духовного стану сучасного суспільства, соціально-економічна криза в Україні, оновлення змісту освіти, що відповідає соціокультурним викликам епохи, зумовили якісні зміни у професійній підготовці вчителя-словесника. Заклади середньої освіти XXI ст. чекають на вчителя, який використовує у своїй професійній діяльності цілісні та системні знання з мови та літератури, володіє новим підходом до навчання, є культурною людиною, провідником демократичних змін, здатний сформувати національні риси молодих громадян нашої держави. Водночас сьогодення з його стрімким плином інформації, технологічні зміни з акцентом на особистісно-орієнтовані методи потребують змін парадигми феномену освіти, зміцнення культурного фундаменту суспільства, розвитку вмінь

мобілізувати особистісний потенціал та вимагають найважливіших змін у навчально-виховному, науково-практичному та дослідному складниках системи професійної підготовки вчителів-словесників. Відзначимо, що традиційна система освіти не відповідає глобальним соціокультурним змінам в Україні, тому виникають деякі суперечності між освітою та реальним соціальним замовленням. Наприклад, професія вчителя має творчий характер із неабиякою креативністю, а навчальна програма у ЗВО слабо орієнтована на розвиток творчості. Із кожним роком збільшуються вимоги до особистості вчителя, до його компетентності, проте зовсім немає чітко сформованих вимог до студентів філологічних факультетів. Відзначено, що змінюються соціальні потреби суспільства, які вимагають учителя-новатора та дослідника,

здатного критично мислити, та чомусь незначна кількість розроблених інноваційних технологій, які скеровані на розвиток самобутності майбутнього фахівця. У межах статті з'ясуємо освітні інноваційні підходи, які доцільно використовувати під час підготовки майбутніх фахівців, їхній вплив на професійну підготовку вчителя-словесника, зазначимо, які виникають дилеми в сучасних освітніх умовах. Вивчаючи досвід професійної підготовки студентів на факультетах філології провідних ЗВО нашої країни, особливо хочеться зупинитися на діяльності Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та розповісти про її переваги у підготовці майбутніх учителів-словесників. Фахівці цього навчального закладу не лише аналізують розвиток різних напрямів сучасної освіти і науки, а й вносять перспективні зміни до реформування системи підготовки майбутніх учителів. Здійснюється постійний обмін думками, досвідом та знаннями з багатьох проблем сучасної освіти та науки. Для вдосконалення підготовки майбутніх учителів-словесників ЗВО на сучасному етапі розвитку освіти і науки викладачі закладу використовують прогресивний досвід вітчизняних та зарубіжних науковців, упроваджують ефективні інноваційні технології, методи навчання. Акцент на інноваційному підході не випадковий, адже реформування торкається усієї системи освіти, тому найближчі перспективи створюватимуться сьогоднішніми студентами, які повинні бути прогресивною освіченою спільнотою. Кафедра філології організовує і проводить семінари, круглі столи, планові конференції, серед яких – міжнародні та щорічні всеукраїнські конференції («Художнє втілення концепції світу та людини у драматичному творі», «Інновації в сучасній філологічній науці (до 150-річчя зі дня народження академіка Г. Костюка)», «Творчість Олеса Гончара в українському та загальноєвропейському контексті», «Проблеми національної ідентичності в українській та зарубіжній літературі», «Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості» та ін.). Викладачі кафедри є постійними учасниками журі секцій літературознавчого, мовознавчого та журналістського напрямів Хмельницького територіального відділення Малої академії наук. У травні 2021 р. здобувачі освіти ЗВО провели зустріч зі стейкхолдерами, на якій проаналізували інноваційні підходи до викладання сучасної методики навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі питання професійного становлення учителів-словесників представлено досить багатоаспектно. Так, розробленням концептуальних ідей нової стратегії професійної підготовки студентів ЗВО займалися О. Абдулліна, С. Архангельський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін. Проблеми формування і розвитку педагогічної

майстерності та педагогічної творчості розглядали І. Зязюн, Є. Барбіна, В. Моляко, В. Семиченко; питання особистої культури висвітлено у працях В. Кан-Калик, М. Лещенка, О. Рудницької, Р. Хмельюк; проблеми педагогічних інновацій розкрито у працях О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, А. Ніколе. Використання методичних інновацій – це вірний шлях поліпшення інформованості молоді та розвитку їхніх особистісних якостей. Деякі напрями методичної підготовки вчителя-словесника, формування його як мовної особистості розглянуто у розвідках І. Білодіда, О. Біляєвої, Н. Волошиної, Т. Донченко, С. Карамана, В. Кононенка, Л. Мацько, Л. Мірошниченко. Повною мірою розкрито інноваційні технології навчання методики української мови у науковому доробку І. Кочана. Роль комп'ютерних технологій у розвитку професійного потенціалу майбутніх учителів-словесників розкрито у працях С. Цінько та О. Рябцева. Можемо зробити висновок, що тема актуальна, але не досить ґрунтовно досліджена та потребує розв'язання деяких питань та суперечностей. Аналіз наукової літератури з розглянутої проблеми виявив, що чіткої класифікації інноваційних технологій під час підготовки вчителів-словесників ученими-теоретиками та практиками не запропоновано. Також у поняття «технологія» закладається здійснення різних операцій, використання різних способів та прийомів, педагогічних методів та матеріалів, тобто всього, що сприяє ефективній роботі вчителя та гармонійному забезпеченню навчально-виховного процесу.

Мета статті. Метою статті є визначення інноваційних підходів до підготовки вчителя-словесника в сучасних реаліях українського суспільства. Дослідження було виконане за допомогою комплексу взаємодоповнюваних методів, які забезпечили ефективність і наукову достовірність результатів дослідження: теоретичного – аналіз, систематизація і порівняння положень науково-педагогічної літератури для розкриття стану досліджуваної проблеми, з'ясування суті відображення та реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі; узагальнення і систематизації – для обґрунтування теоретичних засад дослідження; педагогічного спостереження – для діагностування рівня підготовки майбутніх учителів-словесників після проведення низки заходів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед потрібно зазначити, що розвиток науки, щоденні відкриття в різних галузях життя, збільшення обсягу інформації та її постійне оновлення потребують від людини активності, самостійності, уміння не загубитися в бурхливому потоці повідомлень та інформації. Відповідно, сучасні реалії вимагають від людини швидкого орієнтування у подіях, що відбуваються, та надання їм особистісної оцінки. Отже, школа повинна готувати

активних, самостійних громадян, здатних до критичного мислення, які б мали творчі здібності, вміли неупереджено опрацьовувати бурхливий потік інформації, модернізували свій інтелектуальний та морально-культурний рівень. Саме тому використання інноваційних підходів до навчання та підготовки майбутніх учителів-словесників є необхідною умовою сучасного навчання у ЗВО [1]. Ці методи допомагають краще зрозуміти і засвоювати навчальний матеріал та формувати самостійну пізнавальну активність студентів, що допоможе майбутнім учителям-словесникам відкривати, здобувати нові знання, а в результаті формувати свою професійну компетентність. Щоб навчально-виховна діяльність була ефективною для усіх його учасників, вона повинна проходити за умови створення атмосфери вільної творчої співпраці. Також взаємодія студентів та викладача повинна бути навчанням, яке стає корисним для всіх. Цьому слугують групові заняття, де всі є рівнозначними суб'єктами процесу навчання, тобто його творцями. Інноваційні технології мають неоціненний потенціал для підготовки майбутніх учителів-словесників, які здатні активно і досить успішно функціонувати в різноманітних соціально-професійних галузях нашої країни та поза її межами.

У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння терміна «інноваційний педагогічний підхід», дотичними є такі: «нововведення», «модернізація», «осучаснення». Це процес пошуку нового та оригінального розв'язання педагогічних завдань у досліджуваному контексті. Отже, інновації – це зміни, які характеризують планомірну діяльність створення, освоєння та використання нововведень, є процесом наукового та творчого пошуку, котрий забезпечує цілеспрямований відбір та оцінку педагогічного досвіду, наукових ідей, методик, де вчитель може виступати творцем інновацій, дослідником, користувачем нових педагогічних теорій і концепцій. Упровадження інноваційних технологій пов'язане із соціальними та суспільними процесами та подіями, глобалізацією та інтеграцією нових знань. Термін «інновація» (від англ. novation) означає нововведення, заміну чого-небудь новим. Упровадження різних нововведень незмінно зумовлює соціальні зміни у суспільстві. Педагогічна інновація є одним із видів цих соціальних інновацій. Отже, простежується залежність між інноваційними підходами педагога і його педагогічною майстерністю [2]. На сучасному етапі розвитку педагогіки виділяємо такі інноваційні технологічні підходи: інформаційно-комп'ютерні технології; технології критичного мислення; ігрові технології; технології особистісно орієнтованого навчання; проєктну технологію; технологію проблемного навчання. Зупинимось на кожному інноваційному підході

детальніше. Під час підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи необхідно знайомити їх з інформаційно-комунікаційними технологіями: програмами адміністрування навчальної діяльності та комп'ютерними навчальними програмами (NetSchool, «Мережеве місто», «Шкільний офіс», «Шкільна Інфосистема», «Школа», «Електронний щоденник», «Інтерактивні карти для школи», «Конструктор інтерактивних карт», «Комплект електронних навчальних матеріалів» та ін.). Вони стануть корисними для розроблення щорічної програми навчального предмета, під час зберігання, накопичення і подання необхідної інформації [3], адже в епоху комп'ютерних технологій швидкий ритм життя вимагає швидкого та якісного розв'язання питань, пов'язаних з освітою, навчанням як учителів, так і учнів та їхніх батьків. Ці вміння та навички формують інформативну компетентність, яка допомагає краще орієнтуватися в інформаційному просторі, легко оперувати даними, використовувати їх у повсякденному житті відповідно до потреб ринку праці та продуктивного виконання своїх професійних обов'язків.

Під час користування ІКТ необхідно розповісти студентам про особливості діяльності хакерських схем, які змушують користувачів передавати конфіденційну інформацію, наприклад паролі від банківських карт та номери різних документів та довідок. Вони переважно використовують спам, що викликає враження офіційного джерела, наприклад банку. Також досить поширеними стають випадки кібербулінгу (метод приниження гідності людини шляхом розміщення приватних фото чи публікацій різних текстів компрометуючого характеру).

Технологія критичного мислення допомагає засвоїти певний обсяг знань і сприяє розвитку особистісних якостей. Особливостями цього методу є повна самостійність студента у прийнятті рішень, відсутність авторитету з боку дорослого, студенти чи учні мають можливість пізнати себе, своє внутрішнє «Я» в процесі отримання знань. Критичне мислення – це складний ментальний процес, який розпочинається із залучення інформації та закінчується самостійним прийняттям рішення [4]. До критичного мислення ми відносимо: уміння приймати та врівноважувати у своїй свідомості різні точки зору («Розмова зі зміною позиції»); уміння піддавати свої раніше набуті знання сумнівам та скепсису (прийоми ТРИЗ-педагогіки); уміння поєднувати методи активного навчання й інтерактивного («Ажурна пилка», «Ток-шоу»); уміння перевіряти різні ідеї на можливість їх використання у реальному житті («квест-технологія»); уміння самостійного моделювання доказової бази (створення дискусійних груп «Шерлоки»); уміння переосмислювати сталі поняття і терміни («Мозковий штурм»); уміння знайти правдиву інформацію (тренінги «Не казкові проблеми») [5]. Отже, засто-

сування критичного мислення є необхідною умовою для молодого покоління в бурхливий час соціальних, політичних та економічних змін для вирішення щоденних непередбачуваних проблем. Використання цієї технології є одним із важливих шляхів розвитку науки й освіти в нашій країні і, відповідно, всього інформаційного суспільства.

Ігрові технології. Одним з ефективних способів розуміння та вивчення необхідної інформації є ігрові методи навчання. Для кращого опанування нового матеріалу розумно використовувати ігрові технології, які містять значну кількість способів організації навчально-виховного процесу у формі педагогічних ігор. Гра – це вид діяльності, який сприяє засвоєнню суспільного досвіду в умовах різних життєвих ситуацій; це школа професійного життя на прикладах із сімейного життя, школа людських відносин [6]. У ході педагогічної гри учні та студенти навчаються, не помічаючи цього. Аналізуючи різні підходи до розуміння сутності творчої гри, ми виділили таку класифікацію ігор. За спектром цільових орієнтацій виділяємо такі творчі ігри: ігри-вправи (ребуси, вікторини, кросворди); ігри-дискусії (обмін думками під час обговорення якоїсь проблемної ситуації); рольову гру (спонукає студентів до психологічної переорієнтації); ділову гру (передбачає моделювання ситуації для розв'язання складного питання на рівні «фахівець – керівник»). На думку Л.А. Венгера, навчальні ігри вчать майбутніх учителів-словесників застосовувати набуті теоретичні знання на практиці [7]. Ігрова діяльність викликає інтерес у студентів, тобто виконує спонукальну функцію. У процесі гри учасники розвивають комунікабельні здібності, поліпшують спілкування елементами культури; студенти повною мірою реалізують свої можливості; розвивають такі психічні якості, як пам'ять, увага, воля. Також під час проведення гри відбувається діагностика знань, умінь і навичок студентів, виявляючи помітні відхилення та помилки. Ігрові технології багатопланові, кожен з учасників корегує власну структуру особистості, вносячи в неї позитивні зміни. Під час організації ігор важливо визначити, які вміння і навички студенти засвоять у процесі гри, потрібно передбачити негативні боки гри (виникнення конфліктних ситуацій, порушення правил та ін.).

Технології особистісно орієнтованого навчання. Необхідною умовою цього інноваційного методу є розвиток індивідуальних здібностей студентів, які найбільше використовують свій власний досвід для того, щоб пізнати себе, свою особистість і, відповідно, самореалізуватися у професії. Центром у цій освітній схемі є індивід, тобто студент з усіма своїми психічними особливостями, що є вирішальним для диференціації навчально-виховного процесу. Відправним пунктом для цієї методики є розкриття індивідуальних можливостей та осо-

бливостей кожного студента. Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу вимагає спеціального конструювання дидактичного матеріалу, навчального тексту з урахуванням усіх особливостей розвитку студента під час практичної реалізації знань [8]. Цей підхід вимагає повного дидактичного забезпечення.

Проектна технологія. Популярність проектного навчання як ефективного підходу до викладання та навчання лише набирає обертів. Дослідження у цій галузі науки підтверджують зростання мотивації до навчання у студентів і вказують на підвищення рівня досягнень. Досліджувана технологія орієнтує студентів на виготовлення власного інтелектуального продукту, а не лише на засвоєння певної теми курсу. Під час проєктування студенти засвоюють нові знання, консультуються з викладачем та однолітками, займаються пізнавальною, конструкторською, дослідницькою діяльністю, що передбачає комплексний підхід до отримання зовсім іншої якості освіти. Метою проєктної технології є отримання індивідуального досвіду студентом та створення власного проєкту [9]. Темі проєктів можуть бути різноманітними: «Шкільна україномовна освіта ХХІ ст.», «Лінгвометодична підготовка у ЗВО», «Перспективні технології навчання у шкільному курсі української мови», «Розвивально-активне навчання школярів у сучасній школі», «Професійні компетенції вчителя-словесника» та ін.

Технологія проблемного навчання стимулює самостійну дослідницьку діяльність студентів, розвиваючи творчі та інтелектуальні здібності. Ця технологія не зовсім нова, але досі залишається актуальною, є потужним інструментом освітян. Під час використання цієї технології студенти не отримують готові знання, а шукають їх самостійно. Щоб зрозуміти суть проблеми чи проблемної ситуації, студенту необхідно проаналізувати протиріччя між наявними знаннями та тими, які необхідно засвоїти, якими необхідно оволодіти. На думку фахівця з питань проблемного навчання М.І. Махмутова, ця технологія розвиває діалектико-матеріалістичне мислення студентів, формує гармонійно розвинену особистість [10]. Проблемний підхід допомагає вирішити низку проблем сучасної освіти та науки, але це можливо лише на основі досвіду раніше вирішуваних проблем. Наприклад, доцільно буде організувати літературну студію чи театральний гурток, де можна вирішувати «вічні» проблеми героїв із творів української літератури («Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Украдене щастя» І. Франка, «Хіба ревуть воли як ясла повні» П. Мирного, «Тигролови» І. Багряного та ін.). Доцільно проводити круглі столи для вирішення проблемних тем: «Роль української літератури в житті підлітка ХХІ ст.», «Гендерна поведінка героїв творів

української літератури: тоді та зараз (спільне та відмінне)», «Громадянський шлюб у творах класиків: добре чи погано?» та ін.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розглянутий нами зміст інноваційних технологій та роль останніх у методичній підготовці майбутніх фахівців орієнтовані на формування та вдосконалення професійних компетенцій учителя-словесника сьогодення. Описані технології можна використовувати під час викладання різних дисциплін філологічного циклу. Це дасть змогу сформулювати усвідомлену готовність майбутніх учителів-словесників до впровадження інноваційних підходів у шкільну практику ЗСО в перспективі. Використання інноваційних технологій допомагає розв'язувати такі завдання навчального-виховного процесу, як активізація розумової діяльності студента, здійснення індивідуального навчання, заощадження навчального часу з метою його подальшого використання, контрольованість та можлива передбачуваність результатів, використання найкращих зразків світового педагогічного досвіду, створення умов для практичного використання потенційних здібностей майбутніх учителів-словесників. Інноваційні технології ефективно реалізують такі важливі дидактичні принципи лінгвістичної освіти, як науковість, наочність, доступність, автономність.

Список використаної літератури:

1. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
2. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-орієнтованого підходу у сучасній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. Ч. 3. С. 15–22.
3. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 14–20.
4. Потапенко О.І., Потапенко Г.І., Кожуховська Л.П. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 142 с.
5. Освіта навпаки, або Першопрохідці-STEM. URL: <http://pedpresa.ua/177304-osvita-navpaku-abo-pershoprohidtsi-stem.html>. (дата звернення: 25.08.2021).
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укл. Н.П. Паволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
7. Фетюкова Л.А., Телехова О.П. Інноваційні підходи у викладанні навчальних дисциплін та їх роль у педагогічній підтримці обдарованих учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. № 8. С. 8.
8. Гарна С. Урок літератури – це урок творчості. *Освіта України*. 2018. Жовтень. С. 13.
9. Грабовська С.Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2004. Вип. 15(4.2). С. 171–176.
10. Кучерук О.А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : навчальний посібник. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.

Kutova S. Innovative approaches in the preparation of future language teachers as a challenge of time

Problems of moral and spiritual state of modern society, the socio-economic crisis in Ukraine, updating the content of education, corresponding to the socio-cultural challenges of the era, have led to qualitative changes in the professional training of teachers – language teachers. Institutions of secondary education of the XXI century expect a teacher who uses in his professional activities holistic and systematic knowledge of language, literature, has a new approach to learning, is a cultural person, a conductor of democratic change, able to form the national traits of young citizens of our state. The article considers the issues of innovations in the formation of the personality of a teacher who has professional knowledge, comprehensively realizes his creative potential in professional activities. The study was carried out using a set of complementary methods that ensured the effectiveness and scientific reliability of the research results: theoretical - analysis, systematization and comparison of the provisions of scientific and pedagogical literature to disclose the state of the problem under study, to clarify the essence of reflection and implementation of educational technologies in the educational and educational process ; generalization and systematization to substantiate the theoretical foundations of the study; pedagogical observation to diagnose the level of training of future teachers. The author clarifies the essence of innovative learning, draws attention to the need to use innovative technologies in the learning process, ie compliance with the content of innovation and the sequence of its application, reveals ways to improve the modern lesson. It is noted that the implementation is possible under certain conditions of the educational process. It is proved that the used innovative technologies, regardless of the topic of the lesson, unite its content, forms and means, focusing it on the integration of subjects, create conditions for self-expression, for the development of creative abilities, research skills. This is dictated by the fact that in real life the use of various industry knowledge is not regulated, so the use of innovative technologies is the most promising format for organizing the educational process with the implementation of all basic competencies

declared by the Concept of the new Ukrainian school. pose problems and look for ways to solve them and others). The article presents a classification of innovative approaches in the training of future vocabulary teachers. The psychological and pedagogical literature on the researched problem, efficiency of application of these technologies in practice is analyzed and lacks and advantages of use are revealed, examples of application of innovative technologies on samples of various educational actions are resulted.

Key words: *innovation, innovation in education, innovative technologies, teacher-vocabulary, professional knowledge, modern learning conditions, technological changes.*

УДК 796.032.2.071 – 044.372:316.346.2 – 024.78
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.37>

С. А. Лазоренко

завідувач кафедри спортивних дисциплін і фізичного виховання
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

С. С. Лазоренко

аспірант
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

А. Я. Коломієць

викладач кафедри фізичного виховання
Сумського національного аграрного університету

КРИЗОВІ ФАКТИ ТА ЯВИЩА В СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ І ОЛІМПІЙСЬКОМУ СПОРТІ ЩОДО УЧАСТІ В ЗМАГАННЯХ СПОРТСМЕНІВ-ТРАНСГЕНДЕРІВ

Сучасна естетика спорту та етика моральних стосунків на спортивних аренах ще не готова до адекватного сприйняття змагань, в яких братимуть участь спортсмени-трансгендери. Хоча зі стовідсотковою впевненістю можна заявляти, що вони вже беруть участь, і підтвердженням цих слів є численні факти трансгендерних скандалів на спортивних форумах олімпійського і світового рівнів. Сучасна спортивна журналістика гостро критикує зазначені ганебні явища олімпійського і професійного спорту, висвітлюючи персональну інформацію об'єктів таких скандалів, а також описує реакцію спортсменів, які намагаються протистояти таким проявам нечесної боротьби у спорті. У 2003 році Міжнародний олімпійський комітет дозволив чоловікам, які шляхом хірургічного втручання змінили власну стать на протилежну, брати участь у жіночих спортивних змаганнях. Але з такою політикою вищого керівництва сучасного спорту вкрай не погоджується вся велика родина і олімпійського, і професійного спорту, за винятком невеликої кількості громадських організацій в окремих країнах (Сполучені Штати Америки, Великобританія, Німеччина), що захищають права окремих особистостей, які стали учасниками таких скандалів. Тому спортсмени, світові та континентальні чемпіони, переможці Олімпійських ігор, створюють різноманітні об'єднання та організації з метою протистояння такій ганебній практиці – змагатися на одних спортивних об'єктах і жінкам і «чоловікам у спідницях». До речі, до таких організацій входять як жінки, так і чоловіки, які виступають проти таких протистоянь, адже це протиріччя детерміноване фундаментальними принципами сучасного олімпізму.

Ключові слова: Міжнародний олімпійський комітет, олімпійський спорт, професійний спорт, спортсмен-трансгендер, сексизм.

Постановка проблеми. Гонитва за сенсаційними результатами з метою покращення власного матеріального становища, можливість отримання безплатної освіти і побудова професійної кар'єри після нетривалого та швидкоплинного спортивного життя, підтримка іміджу та ідентифікація своєї країни у світовому спортивному середовищі тощо змушують багатьох спортсменів здебільшого порушувати Кодекс честі спортсмена і олімпійця і чинити ганебні вчинки, що його дискредитують. Досить актуально на тлі таких проблем виглядає проблема участі в змаганнях жінок і чоловіків, які шляхом хірургічного втручання змінили стать. Саме через такі скандали Олімпійські ігри в Токіо – 2020 увійшли в історію як перші, де поряд із жінками у важкій атлетиці змагався трансгендер із Нової Зеландії Лорел Хаббард. І хоча до олімпійського п'єдесталу він не дістався, та все ж таки змагання за його участі не прикрасили спортив-

ний форум чотириріччя. У 2003 році Міжнародний олімпійський комітет дозволив чоловікам, які штучним шляхом змінили власну стать на протилежну, брати участь у жіночих спортивних змаганнях. При цьому до таких «спортсменок» висувалися дві умови: 1) здійснення медичної процедури по зміні статі (фактичне перетворення на транссексуала); 2) дворічний курс гормональної терапії щодо зниження чоловічого гормону тестостерону. Але така політика МОК викликала тільки критику і негативні емоції з боку міжнародних спортивних федерацій і власне самих спортсменок, які змагаються з «чоловіками у спідницях». Тому етика та естетика сучасних спортивних заходів і спортсменів виступає за моральність стосунків на спортивних аренах. Провідні спортсмени світу створюють суспільні об'єднання і підтримують ініціативу проведення змагань, в яких братимуть участь спортсмени-трансгендери. Тому в цій статті ми зробили

спробу загострити увагу вітчизняних спортсменів, тренерів і функціонерів на такому кризовому явищі в сучасному олімпійському і професійному спорті, як трансгендерні скандали.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Вперше тему трансгендерності порушив німецький вчений, сексолог М. Хіршфельд на початку ХХ століття. Тоді науковець почав вивчати людську сексуальність, у тому числі гомосексуальність, хоча одностатеві стосунки в тогочасній Німеччині були поза законом. Досліджуючи різноманітні випадки, він помітив, що є такі, які не стосуються сексуальної орієнтації, а зацентровані на питаннях комфортного відчуття людини у своєму тілі. Спочатку М. Хіршфельд такі випадки назвав трансвестизмом, але далі науковець зіштовхнувся з проблемою більш серйознішою і пікантною, яка не полягала у площині банального перевдягання. Він познайомився з людьми, які належать не до тої біологічної статі, з якою народилися. Перший такий випадок він описав у 1922 році – це була транс-жінка Дора Ріхтер. Це був перший випадок в історії сучасної науки, коли чоловік здійснив трансгендерний перехід [5].

Принциповим дослідженням зв'язку характеру людини з її статтю присвячена публікація О. Вейнінгера [1]. Багатогранні прояви індивідуальної тілесності у різних культурах, сферах і галузях діяльності людини досліджував у своїх філософських працях В.А. Косяк. Саме він вказував на спортивну практику людини як на середовище з благодатним соціокультурним топосом, де може відбуватися врівняння жінок у правах із чоловіками: «У ньому найбільш експресивно актуалізується прагнення людей обох статей до випередження й суперництва, реалізується бажання сильною людиною бути першою» [3–4].

О. Шиян і О. Фащук у своїй науковій статті обґрунтували актуальність дослідження проблеми існування гендерних стереотипів та дисбалансу у фізичному вихованні підлітків [1]. Епістемологію явища «трансгендер» у сучасному олімпійському спорті розглядав у своїй науковій статті авторський колектив науковців С. Лазоренко, М. Чхайло та Д. Балашов [5]. Аналіз науково-методичної літератури, останніх публікацій періодичних видань, нормативних документів Міжнародного олімпійського комітету підтвердив актуальність та неповне вивчення задекларованої теми наукової статті. Питання участі трансгендерів в офіційних та міжнародних спортивних змаганнях досить критично порушується спортивними журналістами та соцмережами і вимагає негайного вирішення, адже чоловіки, що змінили власну стать, все ж таки залишаються фізично сильнішими за представниць прекрасної половини людства [6–8].

Мета статті – охарактеризувати аксіологію економічних, моральних та естетичних аспектів

участі спортсменів-трансгендерів в олімпійському і професійному спорті.

Виклад основного матеріалу. Нині представником світового професійного спорту беззаперечно вважаються Сполучені Штати Америки – країна, в якій професійний спорт розглядають не тільки з комерційної позиції, а й з позиції видовищності, етики та естетики проявів усього найкращого, чим багата спортивно-змагальна діяльність. Тому найсильніші представники з різних видів спорту грають у різноманітних професійних американських лігах та асоціаціях, чи то баскетбол, хокей, американський футбол та ін. Американський професійний спорт – це сфера, в якій стовідсотково працює антимонопольний Акт Шермана – перший антимонопольний та анти-трестовий закон у США. І тому спортивні клуби, які посіли останні місця в турнірних таблицях у відповідних лігах та асоціаціях, мають право у драфтах вибирати спортсменів до своїх команд першими, що підвищує і конкурентність, і комерціалізацію клубів. Але протягом останніх років взірцевий професійний спорт Сполучених Штатів Америки, починаючи зі студентського, грузне в скандалах, пов'язаних з участю спортсменів-трансгендерів у жіночих змаганнях.

З кожним роком у США розгортається дедалі більше дебатів навколо трансгендерів у шкільному спорті. Активісти стверджують, що закон має розглядати трансгендерних чоловіків і жінок як представників тієї статі, з яким вони себе ідентифікують. Деякі спортсменки виступають проти, бо вважають, що несправедливо програють у змаганнях із модифікованими чоловіками. Протягом 10 місяців 18-річна Есмї Сільверман вживала комбінацію блокаторів естрогену і тестостерону. І після терміну вимушеної ізоляції дебютувала в жіночому тенісі, хоча в минулому грала за хлопців. «Перехід від однієї статі до іншої – це великий емоційний стрес», – каже дівчина. Е. Сільверман пощастило жити в Массачусетсі, де студенти-трансгендери можуть займатися спортом відповідно до статі, з якою вони себе ідентифікують. Але така політика не скрізь. У 11 штатах закони не дозволяють транс-учням приймати душ і переодягатися з представниками, які штучно змінили стать. Дехто говорить, що належність до певної статі визначається свідоцтвом про народження. Інші вважають, що трансгендери мають спочатку пройти хірургічну процедуру зі зміни статі, яка, як правило, доступна тільки особам старше 18 років. Оскільки дедалі більше підлітків відмовляється від статі, з якою вони народилися, ці протиріччя викликають судові тяжби.

Нині в 17 штатах, навпаки, діють закони, які обмежують участь трансгендерів у змаганнях для дівчаток. Прийняті вони були тільки в минулому році і часто під тиском впливових батьків, оскільки

перевага надається не стільки спортивній кар'єрі, скільки етичному аспекту проблеми і освіті звичайних дівчаток і юнаків. В Айдахо Американський союз громадянських свобод бореться із законом штату, який забороняє трансгендерним жінкам і дівчатам брати участь у жіночих спортивних заходах. Він представляє Ліндсі Хекокс, трансгендерну жінку, якій відмовили в змозі приєднатися до жіночої лижної команди Державного університету міста Бойсе через те, що федеральний суддя наклав тимчасову заборону на цей закон.

Але є й зворотні приклади. У Коннектикуті три старшокласниці оскаржують політику штату, яка дозволяє трансгендерам змагатися з дівчатами. Вони стверджують, що це порушує закон, прийнятий для захисту рівних освітніх можливостей для чоловіків і жінок, у тому числі і в спорті. Поєднати права трансгендерів і жінок іноді буває дуже складно. Опоненти включення трансгендерів у жіночий спорт стверджують, що несправедливо дозволяти людям, які пройшли статево дозрівання як чоловіки і, як правило, більші, сильніші і швидші, змагатися з жінками. Коннектикут – яскравий тому приклад. З 2017 року два трансгендерних спортсмена виграли 15 жіночих чемпіонатів штату з бігу. Дослідження показують, що навіть ті, хто пройшов через процедуру пригнічення рівня тестостерону, зберігають переваги в силі і м'язовій масі. «Біг виключно за другим місцем деморалізує та демотивує, – говорить 16-річна Аланна Сміт, яка виступає проти політики штату. – Я турбуюся, що жінки стануть глядачами у власному спорті».

Опитування свідчать, що більшість американців вважає, що трансгендерні жінки не мають грати в жіночих спортивних командах, але це думка рідко озвучується публічно. Якщо у Великобританії за збереження жіночих просторів (від прибиралень до в'язниць) виступають в основному феміністки, то в США жіночі організації приєдналися до трансгендерного руху і майже не висловлюються проти. Спортсменки в Коннектикуті і Айдахо заручилися підтримкою лише однієї організації – консервативного християнського Альянсу захисту свободи.

«Наша дискусія на цю тему божевільна – про неї взагалі не можна говорити, – заявляє радикальна феміністка Наташа Чарт. – Ви зустрічаєтеся з таким осудом суспільства за висловлювання, що люди не хочуть до неї бути причетними». З трансгендерами у чоловічому спорті все куди простіше. Їм, звичайно, складніше перемагати, але вони підтверджують, що їм емоційно легше змагатися з чоловіками після того, як вони перенесли хірургічне втручання (мастектомію) і почали вживати тестостерон.

Новий президент США Джо Байден, звичайно, найменше бажав у перший же день перебування в Білому домі нажити собі ворогів у спортивному середовищі. У день своєї інавгурації він підписав

указ «Про запобігання та боротьбу з дискримінацією на основі гендерної ідентичності і сексуальної орієнтації». Цей документ забороняє дискримінацію трансгендерів у повсякденному житті, відкриває для них дорогу для служби в армії і до інших суспільних благ і обов'язків. Здавалося б, до чого тут спорт? Але в указі йдеться, зокрема, що будь-яка школа або коледж, яка отримує державне фінансування, зобов'язані допускати до змагань серед дівчаток представників біологічної чоловічої статі, які ідентифікують себе як жінки. В іншому випадку навчальному закладу загрожують санкції аж до позбавлення фінансування. Указ Джо Байдена – справжня революція. Досі трансгендерів або взагалі не допускали до жіночих змагань, або ж з великими обмеженнями. Наприклад, у легкій атлетиці після історії з Кастер Семенею організатори змагань контролюють рівень тестостерону в учасниць забігів. Усі, хто вважає себе жінкою, але має рівень вище порогового, зобов'язані його знизити штучно за допомогою фармакологічних препаратів.

І ось тепер у США виявляється, що жіночі змагання відкриті взагалі для всіх. Варто сказати, що ти ідентифікуєш себе з жіночою статтю. і організатори зобов'язані надати тобі допуск змагатися з біологічними жінками. Не важливо, чи зроблена або планується взагалі операція, здійснений прийом гормонів тощо. Цікаво, що навіть у Сполучених Штатах далеко не всі згодні з указом новообраного президента. Різно проти такого рішення виступив, наприклад, колишній зірковий гравець із професійної футбольної ліги (NFL) – Марселлус Уайлі. Хоча, здавалося б, американському футболу навала трансгендерів точно не загрожує. «Як батько трьох дочок і чоловік колишньої учасниці шкільних змагань, я не можу залишитися байдужим, – написав М. Уайлі в «Twitter», – час створити окремі змагання для трансгендерів!»

Спортивна стипендія в США дозволяє безплатно або майже безплатно навчатися у престижних університетах і коледжах. Батьки вважають, що в дітей-трансгендерів набагато вищі шанси показати потрібні результати в спорті й отримати таку стипендію, ніж у біологічної дівчинки. А це теж варіант зворотної дискримінації. Проти нового указу виступила і легендарна тенісистка Мартіна Навратілова. Вона вважає, що «люди, які відчули частково або повністю чоловічий пубертат», не мають виступати у жіночих змаганнях у принципі. Для них краще організувати окрему категорію змагань або хоча б давати гандикап нормотипічним жінкам у суперництвах із трансгендерами.

Сучасний спорт залишається чи не єдиною сферою людської діяльності, де дискримінація не тільки дозволена, а й закріплена законодавчо. Сексизм і ейджизм тут – основа основ. Трансгендерів допускають змагатися з жінками

і вікових спортсменів виключають із команд за безперспективність. Уявити те ж саме в будь-якій сфері чи галузі людської діяльності неможливо. Судовими позовами закидають. Але спорту тривалий час вдається існувати в ізоляції від останніх соціальних тенденцій, в основному тому що там, де йдеться про фізичні якості, дійсно складно підтримувати рівноправність між представниками чоловічої і жіночої статі, а зараз ще й представниками-трансгендерами.

Управління цивільних прав Міністерства освіти США визнало дискримінаційним рішення Університету Франкліна Пірса дозволити чоловікам-трансгендерам брати участь у спортивних змаганнях на рівні з жінками. Про це повідомляє видання «National Post». З 2015 року МОК дозволив біологічним чоловікам, які ідентифікували себе як жінки, брати участь у жіночих видах спорту, якщо вони знизять рівень тестостерону до 10 нмоль/л (наномоль на літр). Це все ще набагато вище, ніж діапазон жіночого тестостерону (від 0,54 до 2,4 нмоль/л). Тестостерон є одним із факторів спортивної переваги чоловіків, хоч і не найважливішим. 16 жовтня під час розгляду позову про громадянські права, поданого організацією «Стурбовані жінки за Америку» проти Університету Франкліна Пірса (Franklin Pierce University (FPU)) в Нью-Гемпширі, Управління цивільних прав Міністерства освіти США погодилося з тим, що політика FPU в області спорту й інтеграції трансгендерів порушує Розділ IX, який забороняє дискримінацію за ознакою статі. FPU погодився «скасувати свою політику участі та інтеграції трансгендерів і припинити будь-яку практику, пов'язану з цим». Винуватцем скарги став транс-атлет Сісі Телфер, який змагався у бігові на 400 м із перешкодами в чоловічій команді в 2016 та 2017 роках, посівши далеке від п'єдесталу пошани місце, в дивізіоні NCAA (Національна асоціація студентського спорту). У 2018 році спортсмен почав ідентифікувати себе як жінка. Потім, отримавши право змагатися з жінками відповідно до правил NCAA, С. Телфер виграв жіночий національний чемпіонат у червні 2020 року. Це призвело до серйозних конфліктів на ґрунті того, що реально в жіночому забігові брав участь чоловік, здобувши перемогу через природні переваги, які чоловіки мають над жінками.

І, дійсно, зазначена вище проблема не змусила довго чекати. Трансгендерними скандалами позначились: юніорський чемпіонат світу з легкої атлетики серед спортсменів віком до 20 років (Найробі, 17–22 серпня 2021 року) та Олімпійські ігри в Токіо 2020, які через пандемію коронавірусу були проведені із запізненням на рік. 18-річна представниця Намібії Беатріс Масілінгі встановила рекорд юнацького чемпіонату світу (до 20 років) в бігу на 200 м. Вона пододала дистан-

цію за 22,19 с у кваліфікаційному забігу. Раніше її співвітчизниця Крістін Мбома і представниця Нігерії Фейвор Офілі виграли свої відбіркові забіги з результатами 22,41 с і 22,37 с відповідно. До забігу Беатріс саме ці результати вважалися найкращими на дистанції 200 м юніорського чемпіонату світу.

Також Беатріс Масілінгі завоювала срібну медаль на юнацькому чемпіонаті світу (до 20 років) з легкої атлетики в бігу на 100 м. Масілінгі пододала дистанцію за 11,39 с. Першою до фінішу прийшла Тіна Клейтон з Ямайки, бронза дісталася швейцарці Мелісі Гуцмідт. Зазначимо, що в кваліфікації Масілінгі побила особистий рекорд у бігу на 100 м, пробігши дистанцію за 11,20 с. Нагадаємо, у Б. Масілінгі виявили аномалії в розвитку. Її природний рівень основного статевого гормону – тестостерону – набагато вище норми в жінок. Згідно з правилами World Athletics, вона не має права брати участь у змаганнях на дистанції від 400 до 1600 м. Рішення по справі Беатріс може змінитися, якщо через півроку її аналізи дорівнюватимуть нормі.

На Олімпійських іграх в Токіо 2020 вже згадувана Крістін Мбома завоювала медаль у боротьбі з кращими бігунками світу. І це з чоловічою комбінацією хромосом! Поки практично весь світ радів провалу першого трансгендера в історії Олімпійських ігор (трансгендер з Австралії Лорел Хаббард не зміг завоювати олімпійську медаль на останніх іграх у жіночій важкій атлетиці), в Токіо сталося екстраординарна подія. Нікому не відомий інтерсекс-спортсмен залишив позаду визначних зірок легкої атлетики і завоював медаль Олімпіади в бігу на 200 м. Другий раз у цьому сезоні об'єктом скандалу стала Крістін Мбома. Зашкалює рівень тестостерону і чоловічий набір хромосом творять дива. У Намібії справжнє національне свято. Вперше за 25 років у цієї південноафриканської країни є медаль Олімпійських ігор, яку виграла Крістін Мбома, завоювавши срібло на суперпрестижній дистанції 200 м. Від забігу до забігу сенсаційна бігунка покращувала власні результати, а в фіналі і зовсім показала сенсаційні секунди – 21,81. Світовий рекорд серед спортсменок до 20 років упав втретє за короткий відрізок часу. Випередити «африканського спринтера» змогла тільки Елейн Томпсон з Ямайки, а позаду залишилися і володарка третього результату в історії американка Габріель Томас, і жива легенда жіночого спринту Шеллі-Енн Фрейзер-Прайс з Ямайки.

Здавалося б, ось воно – справжнє спортивне диво. Історія Попелюшки, за що багато хто й любить Олімпіади. Однак замість загального захоплення успіх К. Мбома привів до гучного скандалу. Справа в тому, що феномен неймовірного прориву Крістін криється не в унікальному таланті

або колосальній працездатності, а в особливостях організму. Крістін Мбома – людина-інтерсекс варіації DSD XY. Простіше кажучи, в неї чоловіча комбінація хромосом при порушенні статевого розвитку. Такою самою особливістю володіє відома південноафриканська бігунка Кастер Семеня, що виграла свого часу на дистанції 800 м. Рівень гормону тестостерону у таких людей відповідає чоловічому і перевищує жіночий мінімум утричі, а то й більше. Це і дає їм перевагу в силі і витривалості над звичайними жінками.

Переживши ситуацію з К. Семенею, Міжнародна федерація легкої атлетики провела дослідження і встановила, що DSD XY-атлети дійсно мають перевагу з огляду на свої природні особливості. У результаті спортсменкам із підвищеним рівнем тестостерону заборонили виступати, але тільки на дистанціях 400, 800 і 1500 м. Саме тому К. Мбома, ще у квітні творила дива на 400-метровці на локальних африканських стартах, різко перекваліфікувалася в спринтери. Такий самий шлях, до речі, виконала її колега по збірній Намібії, вже згадувана нами Беатріс Масілінгі, яка дійшла до фіналу Олімпіади і посіла шосте місце – недосяжний результат для більшості спортсменів планети.

Очевидно, що скандальний прорив інтерсекс-людей із Намібії на Олімпіаді в Токіо вимагатиме від чиновників нових досліджень і, швидше за все, заборон. З одного боку, Крістін Мбому по-людськи шкода, адже вона народилася з такими особливостями і жодних правил не порушувала. З іншого боку, її незграбна техніка бігу і просто ураганний прогрес у результатах дають зрозуміти, що вплив цих особливостей надто великий, щоб вона могла змагатися з жінками. У легкоатлетичному світі успіх Мбома вже викликав масу питань. Так, чемпіон Європи в спринті, поляк Марцин Урбас вважає ситуацію з намібійською бігункою несправедливою і вимагає перевірити її статеву приналежність. «Я хотів би закликати провести ретельне обстеження Крістін Мбома. Нехай доведе, що вона жінка. Її перевага в рівні тестостерону над іншими учасницями забігу видна неозброєним оком. У будові тіла, русі, техніці, а також швидкості і витривалості. Вона зовсім скоро вибіжить з 21 секунди на 200 м і з 47 на 400 м. Якщо ми продовжимо вважати її рівною, то це буде несправедливо стосовно інших бігунок, які точно є жінками», – цитує Урбаса популярне спортивне видання «Марса».

Висновки і пропозиції. Історія з трансгендерами, напевно, не завершиться указом Джо Байдена. І чи буде підтримувати політику американського президента керівництво МОК, ця проблема в олімпійському спорті постає досить гостро. Видатні олімпіоники сучасності категорично проти змагань жінок із «чоловіками у спідницях».

Варіантів, власне, два: пустити їх до жінок або організувати окремі змагання. Поки що відчуття таке, що адміністрації міжнародних спортивних організацій просто вичікують, скільки в елітному спорті з'явиться трансгендерів і якими будуть їхні вимоги, і залежно від масштабу проблеми все ж таки озвучать своє рішення.

Зовсім аморальним виглядає аспект вирішення особистих фінансових і освітніх проблем шляхом зміни статі та отримання перемог на спортивних доріжках, майданчиках, килимах тощо чоловіків у спідницях над жінками. Дотепнішим буде виглядати проведення спортивних заходів, в яких братимуть участь спортсмени-трансгендери. Природні жінки теж мають право на фінансові винагороди, поліпшення завдяки спорту житлових умов, отримання безплатної освіти тощо. Своєю чергою правозахисним організаціям, які обстоюють інтереси спортсменів, що змінили стать, варто звернутися з пропозицією до керівників олімпійського і професійного спорту започаткувати змагання для таких атлетів.

Список використаної літератури:

1. Вейнингер О. Пол и характер. Принципиальное исследование. Москва : Академический проект, 2012. 392 с.
2. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. Москва : Время, 2009. 496 с.
3. Косяк В.А. Людина та її тілесність у різних формах культури : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 318. с.
4. Косяк В.А. Очерки философии спорта: Монография. Сумы : ФЛП Цёма С.П., 2018. 194 с.
5. Лазоренко С.А., Балашов Д.І., Чхайло М.Б. Епістемологія явища «трансгендер» у сучасному олімпійському спорті [Текст]. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7 (99–111). С. 12–22.
6. Бегунья с повышенным тестостероном установила рекорд чемпионата мира до 20 лет (2021). URL: <https://www.championat.com/other/news-4434167-begunya-s-povyshennym-testosteronom-ustanovila-rekord-championata-mira-do-20-let.html>.
7. «Пусть докажет, что она женщина». Скандальный финал в лёгкой атлетике на Олимпиаде 2020 (2021). URL: <https://www.championat.com/olympic/article-4420811-olimpiada-2020-lyogkaya-atletika-medal-v-zhenskom-bege-zavoeval-interseks-atlet-skandal-kak-mboma-dopustili-na-igr.html>.
8. Лечиться вам надо! Мужикам в юбках не дадут разрушить спорт. 2021. URL: <https://www.championat.com/other/article-3745939-sas-otklonil-apelljaciju-kaster-semeni-zhenskij-sport-otdelili-ot-muzhskogo.html>.

-
9. Шиян О., Фащук О. Проблеми гендерних стереотипів та дисбалансу у сфері фізичної культури і спорту. *Спортивна наука України*. 2012. № 3 (47). С. 40–44.
-

Lazorenko S., Lazorenko Stanislav, Kolomiets A. Crisis facts and phenomena in modern professional and olympic sports concerning the participation of transgender sportsmen in sports competition

The modern aesthetics of sports and the ethics of moral relations in sports arenas are not yet ready for an adequate perception of competitions in which transgender sportsmen will participate. Although, with absolute certainty, we can say that they are already participating in competitions and the numerous facts of transgender scandals at sports forums of the Olympic and world level can prove this. Modern sports journalism sharply criticizes these shameful phenomena of Olympic and professional sports, covering the personal information of participants in such scandals, as well as describes the reaction of sportsmen who try to resist such manifestations of unfair struggle in sports. In 2003, the International Olympic Committee allowed men undergoing gender reassignment surgery to participate in women's sports competitions. However, representatives of Olympic and professional sports do not agree with the policy of the top management of modern sports, except for a small number of public organizations in some countries (United States, Great Britain, Germany), which protect the rights of individuals involved in such scandals. That is why sportsmen, world and continental champions, winners of the Olympic Games, create various associations and organizations in order to resist such a shameful practice to participate in sports competitions with women and "men in skirts". By the way, such organizations include both women and men who oppose such confrontations. This contradiction is due to the fundamental principles of modern Olympism.

Key words: *International Olympic Committee, Olympic sport, professional sport, transgender sportsman, sexism.*

Г. Й. Михайлишин

доктор філософських наук, професор,
проректор із науково-педагогічної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Л. О. Мандро

аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної та спеціальної освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

МІСЦЕ «SOFT SKILLS» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Статтю присвячено аналізу змісту професійної підготовки та становлення соціального працівника-професіонала у Сполучених Штатах Америки. Описано напрями здійснення та особливості соціальної роботи у США, також наведемо приклади деяких нормативних актів, що вплинули на розвиток соціальних послуг. Виявлено, що статусу й призначенню соціальної роботи відповідає система підготовки фахівців соціальної галузі в американських вищих навчальних закладах, яка передбачає новий підхід до мети й оцінювання процесу навчання соціального працівника. А фахівець покликаний забезпечити надання якісних послуг та пройти довгий шлях професійного становлення, що зумовлюється системою соціальної роботи та ліцензування соціальних працівників у США. Зазначено, що система підготовки у вищих навчальних закладах країни має багаторівневий характер, а професійна підготовка здійснюється в коледжах та школах соціальної роботи при університетах та передбачає здобуття таких кваліфікаційних рівнів: «peer counselor», бакалавр, магістр, ліцензований клінічний соціальний працівник. Зазначено, якими стандартами практики ведення випадку NASW керується фахівець. Виявлено, що підготовка соціальних працівників у США – це активне поєднання теорії з практикою, навчання з дослідницькою діяльністю, в центрі якої є гуманістичний підхід. Серед основних пріоритетів навчання соціальних працівників можна визначити поєднання особистісного та діяльнісного підходів до навчання, розширену роль практики в соціальних агентствах, які є специфічними установами, що надають соціальну допомогу, або приватних добродійних організаціях, які досить поширені в США. Навчальний процес базується на співробітництві і партнерських стосунках із соціальними агентствами. Місце «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників у США розглянуто на прикладі надання освітніх послуг Школи соціальної роботи Сюзанни Дворак-Пек Університету Південної Каліфорнії. Зазначено, що серед «soft skills» найбільшу увагу приділяють формуванню та розвитку лідерських та комунікативних навичок, критичного мислення, вирішенню складних проблем, прийняттю рішень, вміння працювати в команді, креативності.

Ключові слова: soft skills, професійні навички, професійна підготовка, соціальний працівник, Сполучені Штати Америки.

Постановка проблеми. Сучасні заклади вищої освіти покликані не тільки створювати належні умови для здобуття якісних знань, але й формувати універсальні навички студентів. Тим самим готувати їх до нових викликів суспільства та вимог роботодавців. Щоб бути конкурентоздатним на ринку праці, нині вже не достатньо мати добре розвинені «hard skills», потрібно вдосконалювати свої «soft skills». Всесвітній економічний форум у звіті «Майбутнє робочих місць» за жовтень 2020 року визначив десять важливих навичок майбутнього: аналітичне мислення та інноваційність, активне навчання і стратегія навчання, вирішення складних завдань, критичне мислення та вміння аналізувати, креативність та ініціативність, лідерство та соціальний вплив, технології, уміння програмувати, стійкість, уміння формувати та обґрунтовувати ідеї [6]. Для покращення якості надання освітніх послуг, зокрема у професійній підготовці

соціального працівника, вважаємо за необхідне враховувати вітчизняний та зарубіжний досвід. Тому темою дослідження статті вибрали «Місце «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систему професійної підготовки соціальних працівників Сполучених Штатів Америки досліджували W. Griffiths, J. Cross, A. Kropli, L. Baer, R. Federico, D. Hardcastle, H. Johns, W. Richan, A. Mendelsohn. Предметом їх дослідження виступали критерії компетентності соціального працівника (вміння оцінювати ситуацію, розробляти план вивчення соціальної проблеми, розвивати здібності людини у вирішенні проблем, подоланні стресів, пов'язувати людей із соціальними системами, кваліфіковано захищати тих, хто зазнає будь-якої дискримінації, сприяти ефективній і гуманній дії систем, що забезпечують людей послугами, ресурсами, мож-

ливостями, удосконалювати ці системи, оцінювати ефективність виконаної роботи). До українських науковців, що розглядали досвід підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти США, належать Л. Віннікова, Н. Собчак, В. Тіменко.

Мета статті. Головна мета роботи полягає у визначенні місця «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота в Сполучених Штатах Америки функціонує в кількох напрямках: система захисту дитини та система освіти; система охорони здоров'я; система забезпечення житлом; правоохоронна система. Відповідно, соціальний працівник може працювати у школах, системі кримінальної юстиції і корекції, лікарнях, громадських організаціях, корпораціях та вести приватну практику. Такий механізм забезпечує надання допомоги окремим особам, групам людей, спільнотам із метою відновлення та/або підвищення рівня їх функціонування в суспільстві й створення сприятливої соціальної ситуації [9].

Соціальна робота США характеризується низкою особливостей: кожен штат має свої закони (відповідно, вимоги до фахівців із соціальної роботи та правила надання соціальних послуг можуть відрізнятись); добре розвинена децентралізація (вирішення соціальної проблеми окремого штату і територіальної громади лежить на кожному з них); соціальна робота межує з психотерапією та реабілітацією.

Розвиток системи соціальних послуг впливає з потреби суспільства, громади, людини та необхідності у фінансовому ресурсі. На вирішення проблеми впливає політична активність громадян, що веде до прийняття нормативних актів, які відкривають джерело фінансування, після чого визначаються регуляторні механізми забезпечення якості надання послуг.

Наведемо приклади деяких нормативних актів, що вплинули на розвиток соціальних послуг у США (штату Каліфорнія): «Affordable Care Akt» забезпечує федеральні субсидії (близько 600 мільярдів доларів на рік на медичне страхування); «Mental Health Services Act in California», за яким накладається 1% податку на мільйонерів (забезпечує 2 мільярди доларів на рік на послуги з психічного здоров'я); «Measure A Santa Clara Country» – 950 мільйонів доларів на доступне житло в Каліфорнії; «The Lanterman Developmental Disabilities Act» з 1977 розпочав процес деінституалізації та забезпечує створення системи регіональних центрів для людей з вадами розвитку [9]. Доступне фінансування стає поштовхом для розвитку ринку соціальних послуг, створюються прибуткові та неприбуткові громадські організації, які отримують контракти та гранти від територіальних

громад, своєю чергою люди отримують необхідні їм соціальні послуги.

Система підготовки у вищих навчальних закладах США має багаторівневий характер: бакалавр, магістр, доктор соціальної роботи. Професійна підготовка здійснюється в коледжах та школах соціальної роботи при університетах та передбачає здобуття таких кваліфікаційних рівнів:

– «peer counselor» – особа, що має схожий досвід і соціальний рівень (працює за принципом «рівний-рівному»). Зазвичай вона не має спеціальної освіти. Може вести випадок під супроводом соціального працівника або надавати окремі послуги з загального комплексу запланованих послуг.

– соціальний працівник-бакалавр (ліцензується в деяких штатах) – спеціаліст початкового рівня. Може вести випадок, але не може незалежно надавати послуги з психічного здоров'я.

– соціальний працівник-магістр (ліцензується в деяких штатах) – вищий рівень незалежності може надавати послуги з психічного здоров'я під супервізією ліцензованого клінічного соціального працівника.

– ліцензований клінічний соціальний працівник – найвища кваліфікація соціального працівника може незалежно надавати послуги з психічного здоров'я, що включають діагностику та лікування (не медикаментозне) психічних захворювань, біопсихосоціальну оцінку, планування послуг. Можуть вести незалежну приватну практику [9].

Для отримання кваліфікації ліцензованого клінічного соціального працівника необхідно здобути диплом бакалавра, диплом магістра соціальної роботи з вищого закладу освіти, акредитованого Радою з Освіти із соціальної роботи, потрібно зареєструватися в Раді з поведінкових наук як соціальний працівник – інтерн, пройти понад 3000 годин із клінічної практики (включають оцінку, діагностику, планування, психотерапію) під супервізією акредитованого ліцензованого соціального працівника (3-5 років), пройти додаткові курси і постійно навчатися, скласти іспит з права, етики конкретного штату та пройти інші специфічні спеціалізовані курси та спеціалізований тренінг, успішно скласти іспит із клінічної практики. Ліцензію потрібно поновлювати кожного року, додатково проходячи навчання. Кожен споживач має безліч можливостей поскаржитися, тому важливо мати бездоганну репутацію. Такий механізм професійного становлення покликаний на забезпечення захисту прав споживача та гарантії якісного надання допомоги.

Соціальний працівник керується Стандартами практики ведення випадку NASW: «Етика і цінності»; «Кваліфікація»; «Знання»; «Культурно-мовна компетенція»; «Оцінка»; «Планування обслуговування, реалізація та моніторинг»; «Адвокація та лідерство»; «Міжпредметна

та міжорганізаційна співпраця»; «Оцінювання та вдосконалення практики»; «Ведення записів»; «Стійкість до навантаження»; «Професійний розвиток та компетентність» [9].

Підготовка соціальних працівників у США – це активне поєднання теорії з практикою, навчання з дослідницькою діяльністю, в центрі якої є гуманістичний підхід. Серед основних пріоритетів навчання соціальних працівників можна визначити поєднання особистісного та діяльнісного підходів до навчання, розширену польову практику в соціальних агентствах, які є специфічними установами, що надають соціальну допомогу, або приватних добродійних організаціях, які досить поширені в США.

Місце «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників у США розглядаємо на прикладі надання освітніх послуг Школи соціальної роботи Сюзанни Дворак-Пек Університету Південної Каліфорнії. Серед напрямів дослідження Університету Південної Каліфорнії – старіння, поведінкове здоров'я, добробут дітей, кризи та позбавлення життя, безпритульність, торгівля людьми, психічні захворювання, зловживання наркотиками, соціальні детермінанти здоров'я, соціальна адаптація до змін клімату, ветерани і сім'ї військових [7].

Школа соціальної роботи Сюзанни Дворак-Пек інтегрує наукову реальність та практику задля поліпшення благополуччя людей і громади, просування соціальної та економічної справедливості шляхом підвищення кваліфікації, залучення громади, міждисциплінарної наукової діяльності, адвокації та керівництва. Основний акцент Школа робить на створенні умов для навчання впродовж життя («lifelong learning»). Викладачі беруть участь в емпіричних дослідженнях та громадських роботах, залучають студентів до наукових проєктів та видають публікації, проводять конференції та презентації, які зосереджуються на потребах людей та громад, що стикаються зі складними життєвими проблемами. У Школі функціонує простір із критичного вивчення джерел індивідуальних та колективних упереджень, дискримінації та систематичного утиску, які впливають на здатність людей та громад розвиватися [8].

Школа соціальної роботи готує фахівців за такими академічними програмами: Master of Social Work (MSW) (програма магістра соціальної роботи готує нових соціальних працівників за допомогою досвіду польової освіти, навчальних факультетів та викладачів, визнаних на національному рівні за їхній вклад та дослідження); Advanced Standing MSW (програма, що дозволяє на основі ступеня бакалавра із соціальної роботи здобути ступінь магістра за рік за допомогою передової програми постійного навчання); MSW for Working Professionals (програма створена для працюючих

людей, які можуть відвідувати заняття ввечері); Progressive MSW (програма дозволяє студенту здобути ступінь бакалавра та магістра соціальної роботи за п'ять років); Dual Degrees (програма дає змогу одночасно здобути два дипломи); Doctor of Philosophy (міждисциплінарна програма, з наміром сформувавати у випускників здатність до оригінальних досліджень та розширення бази знань професії); Online MSW (програма, яка пропонує вебнавчання та традиційні польові стажування в місцевих громадах); Doctor of Social Work (онлайн-програма готує досвідчених фахівців, які хочуть працювати на керівних посадах для розробки рішень масштабних соціальних проблем); Master of Science in Nursing (онлайн-програма готує для вирішення фізичних, соціальних та екологічних факторів, які впливають на самопочуття пацієнтів) [8].

Школа приділяє велику увагу відбору студентів. З цією метою регулярно проводяться віртуальні засідання, інформаційні сесії та спеціальні заходи (вебінари, круглі столи, бесіди, інтерв'ю з конгресменом, дискусії), метою яких є персоналізація освіти та врахування очікувань всіх сторін освітнього процесу. Кожен бажаючий може дізнатися про вимоги до вступу до Школи, навчальні програми, робочі місця, систему ювенальної юстиції, специфіку соціальної роботи на місцях. Під час дискусій порушуються питання підходів до забезпечення соціальної справедливості та покращення життя громад. Абітурієнти мають змогу не тільки пасивно сприймати інформацію, але й брати активну участь в обговоренні.

Важливим етапом вступу є оцінка рівня сформованості окремих навичок «soft skills», зокрема лідерські навички, вміння працювати в команді, вміння вирішувати складні завдання, критично мислити, бути відповідальним, вмотивованим та досягати поставлених цілей. Абітурієнт має разом із заявою подати також своє резюме та декларацію (заяву) про цілі обсягом п'ять сторінок. Для вступу досвід у сфері соціальної роботи є бажаним, але не обов'язковим. Проте звертається увага на наявність лідерських якостей та вміння працювати з різними групами населення. Перевагою буде, якщо потенційний студент має досвід у сферах надання послуг чи освіти. Резюме допомагає оцінити рівень знань, досвід та готовність до вищої освіти із соціальної роботи та містить питання про поточний досвід роботи (дані про поточну або останню оплачувану посаду, терміни та відповідальність), досвід професійної соціальної роботи (дані про професійно виконувану роботу у сфері соціальної роботи або суміжну галузь зайнятості), досвід волонтерської діяльності (дані роботи волонтером або стажером, пов'язані з соціальною роботою), досвід керівництва (дані про тривалість лідерського досвіду, опис фактичного керівництва

спільнотою чи агентством), інше (дані про належність до професійних організацій, наприклад, Національну асоціацію соціальних працівників; отримані відзнаки, визнання).

Якщо резюме призначене для вивчення досвіду вступника, то заява про цілі виявляє мотивацію майбутнього соціального працівника. Висловлювання має демонструвати здатність синтезувати професійний та особистий досвід і бажання працювати у сфері соціальної роботи. За цими даними оцінюються творчість, критичне мислення, самосвідомість та навички письма абітурієнта. Він має описати своє розуміння професії соціальної роботи та її основні цілі, свій досвід пережиття цінностей соціальної роботи у праці з людьми та взаємодії з іншими, висвітлити життєвий досвід, що спонукав увійти у сферу соціальної роботи, описати тип суспільних проблем, які цікавлять у професії соціальної роботи, розповісти про сферу своїх інтересів, кар'єрні цілі та вибраний відділ професійної підготовки у Школі (їх є три: «Психічне здоров'я та оздоровлення дорослих»; «Діти, молодь та родина»; «Соціальні зміни та інновації»), розповісти, чому саме Школа соціальної роботи Сюзанни Дровак-Пек підходить для втілення їхньої мети.

Студенти вибирають один із навчальних факультетів та завершують один семестр базових курсів, зосереджених на цінностях, знаннях та вміннях для загальноприйнятої практики соціальної роботи, та три семестри курсів, присвячених питанням, що стосуються окремих відділів. Кожен відділ пропонує власні сім основних курсів, і студенти обирають три факультативи, зосереджені на їх індивідуальних інтересах. Курси спрямовані на формування та розвиток навичок («hard skills» та «soft skills»), яких вимагають провідні роботодавці та організації. Серед них – критичне мислення та аналіз, комплексне вирішення проблем, прийняття рішень на основі даних, бюджетування, міждисциплінарна співпраця, управління робочим навантаженням, творчість, підзвітність. Студенти можуть додатково вивчати військову соціальну роботу, соціальну роботу в бізнесі, шкільну соціальну роботу, геронтологію та поведінкове здоров'я. Школа співпрацює з правоохоронними органами, забезпечуючи міждисциплінарний та цілісний підхід до обслуговування вразливих верств населення.

Процес навчання влаштований таким чином, що теоретичну основу студенти здобувають на кампусі навчального закладу або онлайн-платформах, а практичні знання, вміння та навички («hard skills» та «soft skills») розвивають під час польового навчання та стажування (безпосередньо на місцях здійснення соціальної роботи – лікарнях, громадських організаціях тощо). Студенти працюють з агентствами соціального обслуговування,

державними установами, приватними організаціями або навіть нетрадиційними установами соціальної роботи. Школа підбирає студентам бази для польового навчання на основі їх місця проживання, попередньої роботи та досвіду, майбутніх цілей та кар'єрного шляху, професійних інтересів та потреб.

Під час польової освіти студенти мають: приймати етичні рішення, застосовуючи стандарти Кодексу етики NASW, відповідних законів та правил, моделей прийняття етичних рішень, етичного проведення досліджень та додаткових етичних кодексів; демонструвати професійну поведінку та відповідний зовнішній вигляд; навички усного, письмового та електронного спілкування; керувати професійним судженням та поведінкою; застосовувати самосвідомість та саморегуляцію, щоб керувати впливом особистих упереджень та цінностей у роботі з різними клієнтами та групами; застосовувати критичне мислення для аналізу кількісних та якісних методів дослідження та результатів; застосовувати критичне мислення для аналізу, формулювання та відстоювання політики, яка сприяє захисту прав людини та соціальної, економічної та екологічної справедливості; використовувати емпатію, рефлексію та міжособистісні навички для ефективного залучення різноманітних клієнтів та груп населення; застосовувати критичне мислення для інтерпретації інформації від клієнтів та округів; вести переговори та захищати інтереси клієнтів та округів тощо.

Відділ професійної підготовки «Психічне здоров'я та оздоровлення дорослих» готує студентів до покращення психічного здоров'я та фізичного самопочуття людей. Польова освіта проходить в агентствах соціального обслуговування, державних органах, лікарнях, громадських організаціях, некомерційних організаціях, лікувально-оздоровчих центрах. Навички, які будуть розвивати студенти: оцінка клієнта, мотиваційне опитування, когнітивно-поведінкова терапія, вирішення проблем та терапія, орієнтована на вирішення, кризове втручання, коротка та орієнтована на травму терапія, групова терапія, планування лікування, інтегрований догляд та підходи міждисциплінарного лікування, документація, управління справами та координація ресурсів, культурна компетентність, прийняття етичних рішень, збір даних та дослідження, оцінка результатів, захист політики, аналіз та розробка пропозицій.

Студенти часто проводять клінічну практику в таких областях, як: психічне здоров'я, військово-соціальна робота, медична соціальна робота, поведінкове здоров'я, оздоровчий коучинг, лікування розладу вживання наркотичних речовин та відновлення, консультації щодо шлюбу та сім'ї, догляд за дорослими, лікування психічних захворювань, кризове консультування, судово-

медичні послуги раннього втручання, реабілітація, профілактика сімейного насильства, підтримка бездомних, комплексний догляд.

Відділ «Діти, молодь та сім'я» готує студентів, які хочуть стати ліцензованими соціальними працівниками клініки, які допомагають дітям, підліткам та молоді в перехідному віці у вирішенні питань, що стосуються соціального забезпечення, безпеки, дошкільної освіти, розвитку дитинства, ювенальної юстиції та психічного здоров'я та інших сфер.

Студенти здобувають польову освіту у школах, агентствах соціального обслуговування, державних установах із питань захисту дітей, некомерційних організаціях, державних установах, громадських організаціях. Вони розвивають навички визначення проблем у розвитку дітей раннього віку, оцінки клієнта, клінічного втручання, планування лікування, ведення документації, управління справами та координації ресурсів, надання послуг, прийняття етичних рішень, збору даних та дослідження, оцінки результатів, практики соціальної роботи в школах, співпраці із системою ювенальної юстиції.

Відділ «Соціальних змін та інновацій» готує студентів до покращення умов життя та праці для окремих осіб, груп, сімей, організацій та громад у більшому масштабі, впливаючи на законодавство, інституційну практику та політику. Майбутні соціальні працівники отримують знання та розвивають навички, щоб впроваджувати стійкі соціальні зміни. Польове навчання проходить при громадських організаціях, державних установах, лікарнях, агентствах, некомерційних організаціях, відділах організаційних змін, агентствах соціального обслуговування. Ця система допомагає розвивати такі навички: розвитку потенціалу, коучингу, оцінки суспільних та організаційних потреб, будівництва та мобілізації громади, консультації, написання/розробки гранту, маркетингу, розробки та оцінки програми, провадження та моніторингу програми, планування, встановлення зв'язків із громадськістю, розвитку ресурсів, навчання стратегічному плануванню.

Майбутній соціальний працівник може бути задіяний у таких напрямках: громадянська активність, адвокат громади, спеціаліст по роботі з громадськістю, координатор або спеціаліст, допомога/залучення працівників, збір коштів, автор грантів, охорона здоров'я, політичний аналітик, оцінювач програми, менеджер програми, координатор зі зв'язків із громадськістю, соціальний підприємець, соціальне благо, тренер.

Студенти можуть працювати в установах, які включають громадські та релігійні організації, організації з розвитку місцевих та міжнародних спільнот, установи соціального обслуговування, державні установи, організації охорони здоров'я.

Також можна займатися підприємництвом та створити власну громадську організацію, благодійну справу, некомерційне агентство, соціально відповідальний бізнес та незалежну консультаційну практику.

Навчальна програма відображає відгуки роботодавців та випускників, які стверджують про необхідність додаткової підготовки з аналізу результатів, критичного мислення, вирішення складних проблем, прийняття рішень на основі даних, складання бюджету, ефективну співпрацю з колегами з різних установ, креативності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, формування та розвиток «soft skills» посідає чільне місце в професійному становленні соціального працівника у Сполучених Штатах Америки. Ще на етапі відбору студентів до закладів професійної підготовки важливою є оцінка рівня сформованості окремих м'яких навичок, зокрема лідерських навичок, вміння працювати в команді, вміння вирішувати складні завдання, критично мислити, бути відповідальним, вмотивованим та досягати поставлених цілей. Навчальна програма відображає вимоги роботодавців та відгуки випускників, включає теоретичне навчання на кампусі навчального закладу та за допомогою онлайн-платформ, а також практичну підготовку в умовах польового навчання (проходження стажування у лікарнях, школах, агентствах соціального обслуговування, державних установах, громадських організаціях тощо). Це забезпечує розвиток важливих навичок фахівців для здійснення ефективної соціальної роботи у школах, системі кримінальної юстиції і корекції, лікарнях, громадських організаціях, корпораціях та ведення приватної практики. Такий механізм забезпечує надання допомоги окремим особам, групам людей, спільнотам із метою відновлення та/або підвищення рівня їх функціонування в суспільстві й створення сприятливої соціальної ситуації. Вважаємо за необхідне продовжувати дослідження питань формування та розвитку «soft skills» в майбутніх соціальних працівників у зарубіжних закладах вищої освіти та висвітлювати наукові результати у подальших публікаціях.

Список використаної літератури:

1. Deloitte Access Economics «Soft skills for business success», 2017. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/au/Documents/Economics/deloitteaeconomics-deakin-soft-skillsbusiness-success-170517.pdf>. (Last accessed: 17.06.2021)
2. Doyle A. «List of Soft Skills», 2017. URL: <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770> (Last accessed: 19.06.2021)
3. Kenton W. «Soft Skills», 2017. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> (Last accessed: 21.06.2021)

4. Knight, P. and Page, A. «The assessment of «wicked» competences», Report to the Practice Based Professional Learning Centre, 2017. URL: [www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/webcontent/knight-and-page-\(2007\)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/webcontent/knight-and-page-(2007)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf). (Last accessed: 15.06.2021)
5. Rudolph B. The Importance of Soft Skills in the Hiring Process, 2017. URL: <https://www.skywatersearch.com/post/importance-soft-skills-hiring-proces>
6. The Future of Jobs Report. World Economic Forum, october 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. (Last accessed: 10.06.2021)
7. University of Southern California: website. URL: <https://www.usc.edu/>. (Last accessed: 10.06.2021)
8. USC Suzanne Dworak-Peck School of Social Work: website. URL: <https://dworakpeck.usc.edu/academic-programs>. (Last accessed: 18.06.2021)
9. Ростальна М. Соціальна робота у США: ліцензування соціальних працівників. URL: [P4EC_Webinar_5_20191223_ukr.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf). (дата звернення: 18.06.2021)

Mykhailyshyn H., Mandro L. The place of “soft skills” in the training of social workers in the United States of America

The article is devoted to the analysis of the content of professional training and becoming a social worker-professional in the United States of America. Describes the areas of implementation and features of social work in the United States, as well as examples of some regulations that have influenced the development of social services. It was found that the status and purpose of social work corresponds to the system of training of social workers in American higher education institutions, which provides a new approach to the purpose and evaluation of the process of training a social worker. And the specialist is called to provide quality services and go a long way of professional development, which is determined by the system of social work and licensing of social workers in the United States. It is noted that the system of training in higher educational institutions of the country has a multilevel nature, and professional training is carried out in colleges and schools of social work at universities and provides the following qualifications: “peer counselor”, bachelor, master, licensed clinical social worker. The standards of NASW case management practice are indicated by the specialist. It was found that the training of social workers in the United States is an active combination of theory and practice, learning and research, at the heart of which is a humanistic approach. The main priorities for the training of social workers include a combination of personal and activity-based approaches to learning, extended field practice in social agencies, which are specific institutions that provide social assistance, or private charities, which are quite common in the United States. The educational process is based on cooperation and partnerships with social agencies. The place of “soft skills” in the training of social workers in the United States is considered on the example of providing educational services of the School of Social Work of Suzanne Dvorak-Peck, University of Southern California. It is noted that among the “soft skills” the greatest attention is paid to the formation and development of leadership and communication skills, critical thinking, solving complex problems, decision making, ability to work in a team, creativity.

Key words: “soft skills”, professional skills, professional training, social worker, United States of America.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.39>**Ю. О. Матвіїв-Лозинська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Статтю присвячено актуальній тематиці розвитку міжнародної діяльності, яка нині визначає рейтинг закладів вищої освіти та його впізнаваність на ринку надання освітніх послуг. Представлено різноманітні види науково-освітньої діяльності закладу вищої освіти з метою залучення широкого кола науково-педагогічного персоналу до активної міжнародної діяльності. Зосереджено основну увагу на тренінгу з міжнародної діяльності, який проводився в рамках програми підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу на базі Національного університету «Львівська політехніка» працівниками Центру міжнародної освіти. Виокремлено певні види наукових та освітніх проєктів та програм на основі проведеного тренінгу. Подано методичні та практичні рекомендації щодо пошуку необхідної інформації про освітні гранти для науковців та оформлення заявки на освітній індивідуальний грант.

Зображено процес роботи над освітнім індивідуальним грантом починаючи з пошуку інформації, складання безпосередньо самого гранту, кошторису гранту, резюме гранту, оформлення заявки, супровідних документів тощо. Описано весь процес підготовчих робіт. Заявка на грант має бути закінченим документом, підписаним та зареєстрованим керівництвом закладу вищої освіти та поданим у рамках зазначеного кінцевого терміну. Наголошується на тому, що обов'язковою умовою прийняття заявки до розгляду організаторами конкурсу грантів є зворотний зв'язок. Лише після отримання листа від організаторів про прийняття заявки до розгляду можна вважати, що заявка подана. Висвітлюється процес оформлення необхідної документації щодо подання грантової заявки на конкурс у межах Національного університету «Львівська політехніка», а саме: внесення усіх вихідних даних по поданому освітньому гранту в електронну систему ScienceLP за погодженням із відділом міжнародних зв'язків.

Пошук наукових та освітніх грантів та оформлення відповідних заявок на участь у конкурсах науково-педагогічним персоналом заохочується та вітається у вищій освіті в умовах конкурентного середовища серед навчальних закладів України та потребує ознайомлення та ґрунтовного вивчення.

Ключові слова: освітній грант, заявка, міжнародна діяльність, заклад вищої освіти, науково-педагогічний персонал.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні спостерігається тенденція закладів вищої освіти до активної участі в міжнародній діяльності. Метою є прагнення обмінюватися досвідом та здобутками із закордонними інституціями, а також налагоджувати міжнародні зв'язки з метою подальшої співпраці.

Науково-педагогічний персонал закладів вищої освіти бере участь у міжнародних конференціях, воркшопах, семінарах, тренінгах та симпозіумах, проте питання участі в міжнародних грантах та проєктах здається занадто складним для реалізації більшості науково-педагогічних працівників. Основними причинами можуть бути такі: брак інформації про проєкти, нерозуміння того, з чого починати, куди звертатися в разі запитань, відсутність підтримки з боку навчального закладу, брак досвіду у написанні заявок на гранти та проєктів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжнародної діяльності закладів

вищої освіти в наукових публікаціях не є новою. Нормативні документи визначають цей вид діяльності в закладах вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» передбачає міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти та подає його основні напрями, а саме: участь у програмах обміну як студентів, так і науково-педагогічних працівників, участь у міжнародних освітніх та наукових проєктах та програмах, участь в академічній мобільності тощо [1].

Крім нормативних документів, існують вагомні наукові доробки як вітчизняних, так і закордонних вчених. У працях М. Дебич, І. Джоунса, К. Істоміної, Дж. Найт, Н. Мукан та ін. висвітлено деякі аспекти міжнародної діяльності у вищій школі. Цікавим, на нашу думку, є дослідження Дж. Найт щодо інтернаціоналізації освіти як результат проєкту з Міжнародною асоціацією університетів, яка має переваги і недоліки. До переваг дослідниці зараховує академічну мобільність

учасників навчального процесу, спільні дослідження з представниками інших країн, розвиток глобальних компетентностей тощо. Серед недоліків можна виділити комерціалізацію вищої освіти, перетворення навчальних та робочих програм на продукт для комерції, зростання шахрайства щодо здобуття закордонних дипломів тощо [2, с. 33].

Мета статті – продемонструвати можливості міжнародної діяльності закладу вищої освіти з метою залучення науково-педагогічних працівників до участі в наукових та освітніх грантах та проєктах.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна діяльність закладу вищої освіти виходить на одне з перших місць серед ключових аспектів його діяльності. У сучасному світі розвиваються міжнародні зв'язки, пропагуються активна участь у міжнародних програмах та проєктах, орієнтація на міжнародні стандарти освіти.

Заклади вищої освіти проводять різноманітні заходи щодо залучення науково-педагогічних працівників до міжнародної діяльності, оскільки за цими показниками проводиться та формується рейтинг закладів вищої освіти, що є важливим у конкурентному середовищі сфери вищої освіти.

Національний університет «Львівська політехніка» започаткував цикл тренінгів із навчання за програмою підвищення кваліфікації на тему «Міжнародні освітні програми» з метою залучення своїх науково-педагогічних працівників до реалізації міжнародної діяльності. Ці тренінги проводяться працівниками Центру міжнародної освіти на тематику з міжнародної діяльності. Мета тренінгів – ознайомити науково-педагогічних працівників, потенційних учасників міжнародної діяльності, із сучасними міжнародними програмами та проєктами, охарактеризувати їхні особливості, сконцентрувати увагу на заповненні відповідних апікаційних форм, наголосити на діяльності центрів підтримки потенційних учасників проєктів у рамках кожної програми. Тематика тренінгів включає ознайомлення з такими програмами, як ERASMUS+ 2020-2021, Joint Master Programme, Jean Monnet Programme, програма подвійних дипломів, програма Visiting professor та Гостьовий лектор, програми DAAD, OeA, Campus France, стажування іноземних громадян у НУЛП, програми посольства США та Baltic university тощо.

Відповідно до міжнародних програм та проєктів учасники тренінгів можуть вибрати для себе ту програму, на яку вони б потенційно могли подати заявку, враховуючи свою конкретну тематику та напрацювання в тій чи іншій сфері діяльності. Більш того, в рамках тренінгів можна отримати важливу інформацію щодо частих запитань по певних програмах та відповіді фахівців, які або безпосередньо брали участь у тому чи іншому

проєкті чи програмі, або осіб, які працюють із відбором грантів залежно від програми.

Значною допомогою новачкам у складанні грантових та проєктних пропозицій є надання своєрідного алгоритму дій, де стає зрозумілим, із чого починати і як заповнювати апікаційну форму, що необхідно мати серед доробків, щоб претендувати на отримання фінансування своєї грантової пропозиції, а також до кого можна звернутися за допомогою в разі потреби.

Одним із найважливіших аспектів є визначення теми, яка б зацікавила представників Європейського Союзу. Тема має бути зрозумілою та чітко визначеною, до того ж має містити актуальні питання, у фінансуванні яких зацікавлений Європейський Союз. На цьому етапі до актуальних тем можна зарахувати соціальні проблеми безробіття, інклюзивної освіти, розвитку інфраструктури певної місцевості тощо.

Наступним етапом є формування робочої групи, яка подає грантову пропозицію. До складу учасників варто включати не лише науково-педагогічних працівників, але й студентів, аспірантів, представників адміністративних та соціальних інституцій залежно від тематики грантової пропозиції. Резюме усіх учасників має бути чітким і демонструвати досягнення кожного з них та набуття відповідних компетенцій та компетентностей.

Складаючи грантову пропозицію, необхідно чітко усвідомлювати очікуваний результат від цієї діяльності, тобто те, що ми отримаємо в результаті реалізації гранту. Результатом може бути видання підручника, монографії, запровадження курсу нової дисципліни в навчальний план, запланована поїздка за кордон, публікація статей тощо.

Важливо наголосити, що на момент подачі грантової пропозиції учасникам робочої групи вже необхідно мати певні напрацювання в рамках вибраної тематики, оскільки це підсилює значущість цієї пропозиції та збільшує ймовірність отримати її фінансування. Це означає, що роботу над потенційним грантом або проєктом потрібно починати задовго до оголошення прийому заявок.

Варто зазначити, що діяльність таких центрів щодо організації міжнародної діяльності закладу вищої освіти є визначальною в робочому процесі, оскільки дозволяє науковцям спробувати акумулювати свої напрацювання і зусилля та запропонувати Європейському Союзу цікаву ідею та отримати фінансування на її реалізацію.

Висновки і пропозиції. Заклади вищої освіти сьогодні перебувають у стані постійної конкуренції за потенційних студентів, фінансування, рейтинг та ін. Налагодження продуктивної роботи усіх сфер діяльності закладу вищої освіти є запорукою ефективного його функціонування на ринку надання освітніх послуг.

Розвиток міжнародної діяльності значно підвищує якісні показники навчального закладу. Залучення до цього виду діяльності науково-педагогічних працівників дозволяє реалізувати завдання, які постають перед вищою освітою на сучасному етапі розвитку.

Адміністрація закладів вищої освіти організовує заходи щодо пропагування розвитку міжнародної діяльності та зацікавленості в її імплементації серед науково-педагогічного персоналу. На нашу думку, цикл тренінгів із навчання за програмою підвищення кваліфікації на тему «Міжнародні освітні програми» є вдалим рішенням Національного університету «Львівська політехніка» на шляху до реалізації актуальних завдань, поставлених перед закладами вищої освіти сьогодні. Ці тренінги відкривають перед сучасними науковцями закладу безліч можливостей виступити з ідеями та гранто-

вими пропозиціями й отримати наукове визнання та кошти на фінансування певного проєкту.

Обмін досвідом та запровадження практики проведення ефективних заходів щодо активізації міжнародної діяльності в закладах вищої освіти зараховуємо до пропозицій цього дослідження.

Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VIII. *Голос України*. 2014. 1 вересня. (№ 35-36).
2. Дебич М.А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. 408 с.
3. Knight J. Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks. *International education*. 2007. No. 46. P. 8–10. URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/.../7090>.

Matviiv-Lozynska Yu. Organization of international activity of scientific and pedagogical staff of the higher educational institution in today's conditions

The article is devoted to topical issues of international activity, which currently determines the rating of higher education institutions and its recognition in the market of providing educational services. Various types of scientific and educational activities of higher education institutions are presented in order to attract a wide range of scientific and pedagogical staff to active international activities. The main focus is on the training on international activities, which was conducted on the basis of the Lviv Polytechnic National University in the framework of the program of professional development of scientific and pedagogical staff of the Center for International Education. Certain types of scientific and educational projects and programs on the basis of the conducted training are singled out. Methodical and practical recommendations for finding the necessary information about educational grants for researchers and applying for an individual educational grant are given.

The process of working on an individual educational grant is depicted, starting with searching for information, drawing up the grant itself, the grant budget, grant summary, application form, supporting documents, etc. The whole process of preparatory works is described. The grant application must be a completed document, signed and registered by the management of the higher education institution and submitted within the specified deadline. It is emphasized that the obligatory condition for accepting the application for consideration by the organizers of the grant competition is feedback. Only after receiving a letter from the organizers about the acceptance of the application for consideration application can be considered to have been submitted. The process of preparation of the necessary documentation for submitting a grant application for the competition within the Lviv Polytechnic National University, namely: entering all the initial data on the submitted educational grant in the electronic system ScienceLP in consultation with the Department of International Relations.

The search for scientific and educational grants and registration of relevant applications for participation in competitions by scientific and pedagogical staff is encouraged and welcomed in higher education in a competitive environment among educational institutions of Ukraine and requires familiarization and thorough study.

Key words: *educational grant, application, international activity, higher education institution, scientific and pedagogical staff.*

УДК 811.111'24:004(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.40>

I. М. Назаренко

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

РЕТРОСПЕКТИВНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Статтю присвячено ретроспективному аналізу способів контролю знань. Розглядається значення контролю для навчального процесу, зокрема визначається функція зворотного зв'язку, що дає змогу правильно скорегувати процес навчання з урахуванням актуальних даних про результати навчання. Зазначено, що проблема контролю відіграє не лише діагностичну функцію, але й формуючу та мотивуючу. Увага приділяється різним етапам розвитку наукових і практичних поглядів на оцінювання знань. Особлива увага приділяється розвитку поняття тестування та його становлення як поняття. Наведений опис розвитку тестування як способу контролю. Акцентовано на адаптивному контролі вмінь англійськомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. Встановлено, що на сучасному етапі розробки лінгводидактичного тестування широко використовуються комп'ютерні технології і телекомунікаційні системи. Виявлено, що під час адаптивного комп'ютерного тестування існує можливість врахування індивідуальних особливостей людини, яка тестується. З'ясовано, що під час тестування вмінь в англійськомовній мові широко використовується відеозапис усного мовлення. Експертами розроблено низку інноваційних усних тестів загального володіння мовою, серед яких моделювання інтерв'ю Simulated Oral Proficiency Interview – SFSI і та його нова версія Computerized Oral Proficiency Instrument – CFSI, а також тест для оцінювання усного мовлення студентів Student Oral Proficiency Assessment – SOPA. Зазначається, що перевагою тестового контролю є швидкість обробки інформації та можливість отримувати статистичні підрахунки, зниження психологічної напруги, унеможливлення випадків обману. Серед недоліків згадуються пряма залежність результатів тестування від наявності у студентів навичок роботи з комп'ютером, а також більша вартість комп'ютерного тестування.

Ключові слова: контроль, ретроспективний огляд, період розвитку, тестування, усне мовлення, англійськомовне говоріння, адаптивне тестування.

Постановка проблеми. Управління будь-якою діяльністю передбачає виконання певної системи перевірки ефективності цієї системи, а отже, контролю. Контроль відіграє значну регуляторну роль у навчанні та оволодінні студентами навчальним матеріалом. Він забезпечує функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі і надає викладачеві інформацію щодо ступеня труднощів та типових прогалин у знаннях студентів, тим самим дозволяючи йому скоригувати вибір методів, форм та засобів навчання.

Навчальний процес у вищому технічному закладі освіти не може бути успішно здійснений без виконання контролю, оскільки як студенту, так і викладачеві необхідно мати оновлену інформацію про стан знань, навичок та вмінь в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. З одного боку, контроль спрямований переважно на перевірку засвоєння знань, корекцію та оцінку. З іншого боку, корекція і оцінка є одними із завдань контролю, а також прийомом реалізації контролю. Контроль є методом, який підтримує провідний

метод навчання і водночас сприяє впровадженню всіх методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес контролю і тестування вивчали численні дослідники, серед яких – В.С. Аванесов, В.А. Коккота, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, І.А. Раппопорт, С.К. Фоломкина та інші. Зокрема, аспекту тестування студентів немовних ВНЗ присвячували свої дослідження О.А. Гришина, Т. Король, Т.І. Кушнарєва, Н.С. Саєнко та М.Б. Челишкова.

Мета статті. Процес дослідження проблеми забезпечення контролю та оцінювання вмінь студентів у професійно орієнтованому англійськомовному говорінні, зокрема розроблення власної системи оцінювання вмінь в англійськомовному говорінні, зумовив необхідність дослідити це питання ширше. Тому метою статті є розгляд різних поглядів на здійснення контролю в ретроспективі, а також дослідження тестування як методу контролю, зокрема тестування вмінь в англійськомовному говорінні.

Виклад основного матеріалу. На різних етапах розвитку людського суспільства існували

різні погляди на здійснення контролю в навчанні. Період передісторії тестування є періодом прото-науки [1]. Вважається, що перші тести з'явилися кілька тисяч років тому у Давньому Китаї. Отже, ще в найдавніших формах існування людських спільнот була усвідомлена важливість існування різних знань, які могли діагностувати рівень розвитку якостей особистості. У Давньому Єгипті мистецтва жерців навчали лише після ретельного відбору. Попри те, що зміст оцінювання особистості дуже відрізнявся (з'ясовували біографічні дані, рівень освіченості, аналізували зовнішні дані), існувала оцінка вміння вести бесіду. Цікаво, що ще в той час прослідковується прагнення видатних вчителів до розрізнення індивідуальних здібностей особистості учня. Так, Піфагор наголошував на важливості інтелектуальних здібностей і зазначав, що не кожен учень здатний бути однаково успішним у навчанні, і тому приділяв значну увагу діагностиці [1]. Платон писав, що люди є дуже схожими один на одного під час народження, однак їх природа є різною так само, як і здатності до тієї чи іншої справи.

Перша книга з тестовими матеріалами, де завдання оцінювались за п'ятибальною шкалою, вийшла у 1884 році. Це був перший в історії випадок використання статистичних розрахунків у педагогічній практиці [1]. Ще тоді вважалась легшою перевірка тестуванням математичних знань на противагу, наприклад, філософським.

Наступним етапом розвитку тестування (за Аванесовим) є період з кінця XIX – початку XX століття до кінця 70-х років XX століття, що характеризується поступовим створенням теоретичного підґрунтя, в якому класична теорія тестів (пік 1950–1960 рр.) посідає провідне місце. Пошук адекватних методів дослідження особистості став тією умовою, що призвела до створення систем перевірки рівня знань, що Ф. Гальтон та його прибічники назвали тестами, вперше описавши вимоги до них – критерії валідності і надійності. У цей період була створена теорія тестів, що її пізніше назвали класичною. Появу ж перших тестів навчальних досягнень пов'язують з іменем J.M. Rice. Однак викладачі гуманітарних дисциплін до тестування ставилися обережно. Перші педагогічні тести з'явилися у США та Англії на початку XX століття й дістали популярність. У США тести використовувались під час прийому на роботу, у виші, з метою оцінки знань студентів і школярів, а також у межах соціально-психологічних досліджень. Проте критика супроводжувала розвиток тестування в тогочасній Америці. У серпні 1966 року сенат США обговорював повну заборону використання тестування, проте це рішення не було підтримано більшістю [1].

На третьому етапі класична теорія тестування поступається іншій, більш ефективній на

той час теорії Item Response theory (педагогічний варіант теорії латентно-структурного аналізу, P.L. Lazarsfeld), що разом із розвитком математичних наук і автоматизації процесів радикально покращувала якість тестів і швидкість їх обробки.

Попри давню історію тестування, завдання тестування усного мовлення не поставало перед розробниками тестів протягом тривалого часу. На думку текстологів того часу, здійснення тестового контролю усного мовлення є практично неможливим через неповторність і індивідуальність кожного усного повідомлення, а отже, надзвичайно складно розглядати його в межах об'єкта контролю тестової технології.

Лише в 1960–1980 роки більшість курсів іноземної мови зарубіжних навчальних закладів змістили увагу на першочергове завдання навчання усного мовлення як головного засобу комунікації. Проте класична школа тестування не була готовою до цієї зміни. Розробка стандартизованих тестів для контролю усного мовлення почалася значно пізніше. Саме в той час було створено низку відомих і широкоживаних нині стандартизованих тестів, як TOEFL (Test of English as a Foreign Language) у США, EPTB (English Proficiency Test Battery) і ETBA (English Language Battery) в Англії, DALF, DELF у Франції та інші. Аналіз нинішніх тестів свідчить, що тестова методика була спрямованою на перевірку переважно рецептивних видів мовленнєвої діяльності, окремих аспектів мовлення та здатності студентів до оволодіння мовою. Саме тому вона не виконувала завдання контролю оволодіння усним іншомовним мовленням, не дозволяла моделювати реальне спілкування, обмежуючи студентів певними рамками висловлювання. Проте в реальному спілкуванні мовець, виконуючи комунікативне завдання, не може бути обмежений одним із кількох варіантів, їх існує безліч.

Нині об'єктивними причинами складності оцінки мовлення студентів немовних вишів є динамічний характер самого монологічного мовлення, різниця здібностей окремих студентів немовних спеціальностей до оволодіння цим видом мовлення, а також специфіка умов навчання у вищому технічному закладі освіти (на який спрямовано наше дослідження), що потрібно враховувати в процесі навчання і контролю.

Інші дослідники тестування іншомовного мовлення традиційно виділяють два основні періоди: донауковий і науковий [10]. З огляду на тестування вмінь усного мовлення донауковий період значно програє, оскільки на той час основною метою тестування була перевірка фонетики, лексики і граматики. Через домінування граматики-перекладного методу тестування зводилося до перекладу речення або тексту, написання твору або аналізу мовних явищ. При цьому мовні явища перевіря-

лися відірвано від контексту (дискретність тесту). Отже, можна говорити про те, що усне мовлення не перевірялося, перевага надавалася перевірці письма. Головним критерієм оцінки тестових завдань (переважно на переклад) був суб'єктивний погляд викладача. Саме в цей період методисти розглядають поняття надійності та валідності тестів, намагаються визначити основні закономірності організації тестування [4].

В 1950–1970-і роки виникають такі підходи до тестування, як дискретний, структуралістський та аналітичний [10]. Ці підходи розглядали розробку тестів як сукупність стимулів, на які необхідно було дати відповідь. Прикладом такого тестування є тест TOEFL – Test of English as a Foreign Language, що використовується і нині. Згідно зі структурно-психометричним підходом, тест був спрямований на перевірку одного аспекту знань (граматики, фонетики або лексики). Характерною рисою цього підходу є відсутність зв'язку мовних явищ із комунікативним контекстом [10].

І лише в 1970–1980-і роки (науковий період) в історію тестування увійшов комунікативний підхід, що поклав початок розвитку теорії комунікативного тестування. Метою тестування, згідно з цим підходом, є перевірка володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Попри те, що в 1970–1980-і роки існували й інші підходи до складання тестів (інтеграційний, прагматичний, синтетичний, комбінований, гібридний), вони не стали популярними в педагогічній науці і жоден із них не став домінуючим на противагу комунікативному [10]. У межах комунікативного підходу переоцінюються об'єкти тестування і виділяються нові підходи до розробки тестів, зокрема інтерактивний, що виділяє взаємозв'язок між складниками процесу іншомовної комунікації в реальних умовах і під час виконання завдань тесту.

Із розвитком системного підходу до тестування було виокремлено основні підсистеми та внутрішні взаємозв'язки системи ТК іншомовної комунікативної компетенції загалом, а також описано характер зворотного впливу його результатів на суспільство [7]. Система тестового контролю, яка охоплює всі ланки навчального процесу з ІМ на всіх ступенях навчання, здатна забезпечити надійне управління цим процесом із метою підвищення його ефективності. Дослідження проблеми тестового контролю з позицій інтеракціонального підходу дозволяє врахувати в тестуванні закономірності використання ІМ як засобу спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, що виступає кінцевою метою навчання ІМ відповідно до вимог проекту державного освітнього стандарту і державної програми.

Нині українська вища освіта постає перед новими викликами з огляду на її інтеграцію у світове освітнє середовище. Навчальний процес,

покликаний забезпечити систематичність роботи студента, підвищити мотивацію до навчання, розвивати творчі здібності студента і забезпечити демократизацію навчання, водночас має своєю метою здійснення регулярного та своєчасного контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, поглиблюючи диференціацію та індивідуалізацію навчання. Разом із цим посилюється значення самостійної роботи студентів [7]. Відбувається перехід від інформативних до активних видів і форм роботи, покликаний збільшити мотивацію студентів до навчальної діяльності, залучаючи їх до вирішення завдань проблемного характеру, що потребують творчого пошуку, активізації розумових операцій, аналізу синтезу тощо. З огляду на тісний зв'язок між навчанням і контролем, все це має знайти відображення і під час контролю.

Тенденції сьогодення, а саме гуманізація освіти, висувають нові форми контролю. У центрі особистісно орієнтованого навчання перебуває студент у ролі рівноправного, свідомого та активного учасника навчально-виховного процесу [11, с. 111]. Метою навчання нині є не лише формування і розвиток компетентностей у галузях знань, але й становлення студентів як самодіяльних особистостей, відкритих до пізнання та оцінки власних результатів діяльності. Навчання, зокрема, націлене на розвиток самостійно мислячої, діючої особистості, яка здатна приймати обґрунтовані рішення. Ці навички і уміння формуються протягом усього періоду навчання. Зокрема, формування професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення (в межах нашого дослідження) відбувається з урахуванням особистісно-діяльнісного компонента. Отже, нині зростає значення самоконтролю та взаємоконтролю під час навчання. Розвинені у студентів навички само- та взаємооцінювання стимулюють і збільшують ефективність самостійності в навчанні. До того ж позитивна оцінка і самооцінка досягнутих у процесі результатів слугує важливим стимулом навчання.

Контроль виконує такі функції, як діагностична (або зворотного зв'язку), коригуюча, оціночна, навчальна, управлінська та розвивальна. Основною функцією контролю є функція зворотного зв'язку, що діє у двох напрямках: викладача і студента [8]. Викладач має змогу проаналізувати відповідь на наявність недоліків, внести корективи в навчальний процес, а студент своєю чергою має змогу здійснити самооцінку, а отже, зробити висновки щодо подальшої навчальної діяльності [8]. На думку Ю.І. Пасова, на противагу традиційному контролю, контроль у контексті управління навчанням має забезпечити єдність викладача і студента. Він виділяє такі аспекти цього процесу: контроль – самоконтроль –

взаємоконтроль – спостереження – облік – корекція – самооцінка – оцінка [9].

З огляду на це сучасним напрямом дослідження є період залучення прийомів адаптивного тестування (АТ / adaptive testing / dynamic assessment), яке націлене на індивідуалізацію. Вчені обґрунтували доцільність такого виду тестування та описали теоретичні принципи адаптивного тестування. М.Б. Челишковою у 2001 р. було створено кілька моделей його реалізації та розроблено адаптивні тести з різних дисциплін [16]. Т. Король запропонувала систему комунікативно спрямованого адаптивного ТК АК у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами та вдосконалила модель реалізації двокрокового АТ в умовах сучасного немовного ВЗО [7]. Проте варто зазначити, що проблема розробки тестування умінь в професійно орієнтованому англomовному говорінні потребує додаткового вивчення. Контроль умінь говоріння розглядається нами як підсистема в загальній системі навчання іноземної мови у вищих технічних закладах освіти. З огляду на наявність такої складної взаємозалежності, у разі підвищення ефективності тестування підвищується ефективність процесу формування компетентності в говорінні ІМ. Ця підсистема функціонує як необхідний і невід’ємний елемент системи навчання ІМ у ВЗО, а також залежить від соціального замовлення суспільства, підпорядковується цілям навчання, пов’язана зі змістом навчального предмета «Іноземна мова» і загальнодидактичними принципами, має ті самі характеристики та закономірності, як і будь-яка інша система, має власні цілі, функції, форми, якості та структуру. Передумовою використання тестової методики є не лише визначення цих елементів, уточнення шляхів вимірювання, тестування та оцінювання, а й конкретизація змісту тестових завдань, попереднє виділення конструкту [14].

Контроль рівня володіння англomовним професійно орієнтованим говорінням здійснюється з урахуванням виду мовлення (монологічне чи діалогічне). Об’єктом контролю монологічного мовлення є вміння презентувати текст (опис, розповідь, повідомлення, тощо), в той час як щодо діалогічного мовлення перевірятиметься вміння ініціювати діалог відповідно до комунікативного наміру співрозмовника [8].

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи погляди вчених на розвиток тестування іншомовного мовлення, можна виділити такі періоди: донауковий (традиційний), науковий (період активного розвитку тестування) і сучасний період / протонауковий. Оскільки вимоги до навчання мають знайти своє відображення і в вимогах до контролю, ознакою сучасного стану тестування є адаптація тестових матеріалів до навчальних матеріалів, з урахуванням спрямованості на індивідуалізацію

і диференціацію в навчанні. На сучасному етапі розробки лінгводидактичного тестування широко використовуються комп’ютерні технології і телекомунікаційні системи. Адаптивне комп’ютерне тестування активно використовується, зокрема, в США, завдання враховують індивідуальні особливості людини, яка тестується. Широко використовується відеозапис тестування усного мовлення. Особливих досягнень в розробці і використанні комп’ютерних технологій в лінгводидактичному тестуванні досягли тестологи США, зокрема Центру прикладної лінгвістики (Center for Applied Linguistics, CAL). У співпраці з викладачами та експертами у сфері навчання мов фахівці центру розробили низку інноваційних усних тестів загального володіння мовою, серед яких – моделювання інтерв’ю Simulated Oral Proficiency Interview – SFSI і та його нова версія Computerized Oral Proficiency Instrument – CFSI, а також тест для оцінювання усного мовлення студентів Student Oral Proficiency Assessment – SOPA.

Однак комп’ютерне тестування продуктивних видів мовленнєвої діяльності, в тому числі усних презентацій, потребує додаткового вивчення. До переваг використання комп’ютерних технологій у лінгводидактичному тестуванні, безперечно, належать швидкість обробки інформації і можливість отримувати статистичні дані. До того ж адаптивні тести позитивно впливають на емоційний стан людини і знімають психологічні труднощі. Мінімізуються випадки обману, оскільки виконувати завдання може лише одна конкретна людина. Недоліком є економічний аспект, оскільки тестування за допомогою комп’ютера в кілька разів дорожче за тестування на паперових носіях. До того ж останні дослідження підтверджують пряму залежність результатів тестування від наявності в тестованих навичок роботи з комп’ютером.

Список використаної літератури:

1. Аванесов В.С. Методологические основы тестового педагогического контроля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва : РГБ, 2007.
2. Бим И.Л. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 5. С. 17–22.
3. Гришина О.А. Аналіз сучасного стану тестування в методиці іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1, до вип. 27, Том VII (41) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2012. С. 236–243.
4. Гришина О.А. Види тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції в читанні в майбутніх інженерів. *Проблеми та перспек-*

- тиви лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. / THEU. Тернопіль : THEU, 2009. С. 176–178.
5. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование : науч.-теорет. пособие. Москва : Высшая школа, 1989. 127 с.
 6. Король Т.Г. Відбір текстів для тестового контролю рівня сформованості англійської мовної компетенції у читанні майбутніми фіансистами. *Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій* : матеріали наук.-практ. конф. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2009. С. 209–211.
 7. Король Т.Г. Система тестового контролю англійської мовної компетенції в читанні студентами немовних спеціальностей. *Наука і освіта. Спецвипуск : Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі*. 2009. № 7. С. 107–111.
 8. Ніколаєва С.Ю. Тестовий контроль лексичних навичок читання (англійська мова) / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Метьолкіна. Київ : Ленвіт, 1997. 88 с. (Бібліотека журналу «Іноземні мови»). Вип. 4(6)).
 9. Пассов Е.Н. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции при коммуникативном методе обучения. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. С. 13–19.
 10. Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 553 с.
 11. Підласий І.П. практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 616 с.
 12. Рапопорт И.А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе : [пособие для учителей] / И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер. Таллин : Валгус, 1987. 360 с.
 13. Саенко Н.С. Тестовий контроль рівня сформованості лексического навика читання студентів I етапу неязыкового вуза (на матеріалі англійського мовного курсу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1998. 313 с.
 14. Українська О.О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 279 с.
 15. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 2. С. 12–16.
 16. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие. Москва : «Логос», 2002. 432 с.

Nazarenko I. Retrospective study of the problem of control in the context of development of professional English language speaking competence of future software engineers

The article is devoted to the retrospective analysis of the means of knowledge control. The significance of knowledge control in the learning process is taken a look at. In particular the feedback function of control is pointed out, which allows meaningful corrections of the educational process taking into account the actual data about the learning outcomes. The article underlines that the problem of knowledge control has not only diagnostic function but also forming and motivational functions as well. Attention is drawn to different stages of the development of scientific and practical views on control. Particular attention is given to the development of testing and its grounding as a notion. Adaptive testing is pointed out as a means of control and assessment of English language speaking competence for students of technical specialties. It is found that at this stage of the development of linguistic testing computer technologies and telecommunication systems are largely used. The article concludes that while applying adaptive testing it is possible to take into consideration individual peculiarities of a person being tested. It is found that to test the level of English speaking competence of students video recording is largely used. It is pointed out that experts have developed a number of innovative oral tests, among which are interview modelling Simulated Oral Proficiency Interview – SFSI, its new version Computerized Oral Proficiency Instrument – CFSI, and a test for evaluation of students' speaking competence Student Oral Proficiency Assessment – SOPA. It is mentioned that the advantage of computer testing is the speed of results' processing and the possibility to make fast statistical calculations, psychological strain reduction, and the possibility to rule out cheating. Among the disadvantages is the direct dependency of testing results from students' computer skills and the higher price of computer testing.

Key words: control, retrospective analysis, period of development, testing, speaking competence, English language, adaptive testing.

УДК 378 (147)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.41>

С. О. Приходько

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки історії
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ У ЗВО

Стаття присвячена розгляду особливостей соціокультурної компетентності щодо іноземних студентів та визначенню практичних шляхів її формування. Обґрунтовується особливий статус соціокультурної компетентності серед інших компетентностей, підкреслюється її вплив як на успішність навчання іноземних студентів, так і на ефективність їх адаптації та інтеграції до полікультурного навчального середовища. Розглядаються позиції вчених щодо визначення соціальної компетентності та її складників. Автор пропонує розглядати соціокультурну компетентність як єдність чотирьох компонентів: когнітивного, комунікативного, аксіологічного та діяльнісного.

Автор зазначає, що включення навчальних матеріалів соціокультурного характеру до програми вивчення української мови як іноземної може бути реалізовано за тематичним принципом. Підкреслюється важливість врахування профілю майбутньої спеціальності іноземних студентів у процесі відбору тематики навчальних матеріалів соціокультурного характеру. Автор наводить як приклади низку тем та завдань, що можуть бути використані на заняттях з іноземними студентами, які навчаються за технічним профілем. Звертається увага на важливість використання текстів, які містять узуальні форми мовлення, що пов'язані з невербальною поведінкою людини та супроводжують її. Визначаються перспективні можливості використання на заняттях із метою формування соціокультурної компетентності ігрових технологій, пісенного матеріалу з національно-культурною специфікою та великий інформаційний, дидактичний і мотивуючий потенціал сучасних соціальних сервісів та мережі Інтернет.

Автор доходить висновку, що з метою ефективного формування соціокультурної компетентності в іноземних студентів необхідно сконцентруватися на вивченні соціокультурних аспектів етики спілкування у країні навчання, зіставленні отриманої інформації зі знаннями про культуру і традиції рідної країни студентів, ознайомленні з особливостями міжкультурного спілкування, активізації комунікативної діяльності іноземних студентів тощо.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, професійно орієнтоване навчання, мовна підготовка іноземних студентів.

Постановка проблеми. Сучасні процеси, що відбуваються у вищій освіті України, набули глобального міжнародного характеру. Одним із підтверджень цього є кількість іноземних студентів, які здобувають освіту в нашій державі. Так, у 2019 році в українських університетах навчалося 80 470 іноземних громадян, у 2020 – 76 548 (для порівняння, у 2011 ця цифра була значно нижчою – 53 664 іноземних студенти). Навчання іноземних громадян в українських ЗВО, як підкреслюють науковці (Г. Тохтар, Н. Моргунова), є найважливішим індикатором конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи на міжнародному рівні [6, с. 105]. Нормативні документи, що регламентують надання освітніх послуг іноземним громадянам («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Постанова Кабінету Міністрів України «Про навчання іноземних громадян в Україні» тощо), наголошують на пріоритетності вирішення проблем підвищення

якості освіти студентів-іноземців у ЗВО України. Усе це обґрунтовує актуальність дослідження проблем, пов'язаних із навчанням іноземних громадян. Слід також звернути увагу на те, що процес інтеграції студентів-іноземців у полікультурне середовище українських закладів вищої освіти має свою специфіку та супроводжується низкою труднощів особистісного, психологічного та соціокультурного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє помітний інтерес науковців до заявленої нами проблеми. Вченими активно досліджувалися такі питання, як соціокультурний аспект у професійних компетенціях (Е. Баллер, Е. Боголюбов, Х. Гадамер, І. Лейф, В. Сластенін, М. Боліна, Л. Кузьміна, Е. Кавнатська, В. Шулєкіна), механізми входження особистості в полікультурне середовище (Дж. Беррі, Т. Грейвс, Р. Колделл, Р. Лінтон, К. Оберг, Р. Редфілд, М. Херсковиц), зокрема особливості інтеграції іноземних сту-

дентів (М. Березовін, Н. Божко, М. Вітковська, Т. Довгодько, О. Зиньковський, Н. Моргунова, І. Семененко, Т. Стефаненко, Д. Фостер, І. Ширяєва), роль етнічної толерантності в контексті міжнародної взаємодії (В. Бойко, С. Братченко, Л. Воротняк, О. Грива, Л. Орбан-Лембрик, Д. Рязанцева), питання, пов'язані з адаптацією іноземних студентів у країні навчання (І. Бабікер, А. Борисова, Г. Деркач, Л. Кайдалова, Дж. Кох, Н. Матвеева, П. Міллер, В. Чірков тощо). Об'єктом уваги дослідників ставали також формування позитивного ставлення іноземних студентів до країни перебування, нової культури та освітнього середовища (О. Білик, М. Іванова, С. Костюк, О. Михайлова, О. Орехова, Н. Стрельченко, Н. Титкова), обґрунтування особливого статусу соціокультурної компетентності серед інших компетентностей у процесі вивчення іноземної мови та української мови як іноземної (О. Астафурова, І. Бім, Г. Воробйов, О. Конек, М. Овчинникова, С. Патохіна, В. Сафонова, І. Султанова та ін.).

Проте відсутність цілісних досліджень, що розкривають особливості формування соціокультурної компетентності іноземних студентів, які навчаються у ЗВО України, негативно позначається як на успішності навчання, так і на ефективності адаптації та інтеграції іноземних студентів до полікультурного професійно орієнтованого навчального середовища.

Мета статті. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає в з'ясуванні особливостей соціокультурної компетентності щодо іноземних студентів та визначенні практичних шляхів її формування у процесі професійно орієнтованого навчання української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурний підхід до навчання будь-якої іноземної мови спирається на тісний зв'язок комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови з використанням мови як засобу пізнання світової і національної культури, субкультури країни мови, що вивчається, способу досягнення міжкультурного порозуміння. Соціокультурна компетентність передбачає знайомство іноземних студентів із національно-культурною специфікою мовної поведінки носіїв культури країни перебування, формування «здатності користуватися тими елементами соціокультурного контексту, що релевантні для породження та сприйняття мови з позиції носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання» [1, с. 354].

Як зазначають науковці, соціокультурна компетентність є складником комунікативної компетентності, що розуміється як здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становлення та підтримка соціальних

контактів за допомогою іноземної мови [7, с. 50]. Соціокультурна компетентність позиціонується ними як «сукупність знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови, здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови, що дає змогу успішно здійснювати комунікацію з представниками різних соціальних і культурних груп, враховуючи й адекватно інтерпретуючи у своїй професійній діяльності соціокультурну інформацію» [3, с. 80].

Розглядаючи соціокультурну компетентність у ракурсі роботи з іноземними студентами, Н. Моргунова розуміє її як «володіння сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для міжкультурної комунікації в конкретних соціальних умовах країни навчання іноземних студентів з урахуванням культурних і соціальних норм комунікативної поведінки» [2, с. 36].

Дослідники підкреслюють, що соціокультурна компетентність є багатокомпонентною структурою, але дещо розходяться у визначенні її складників. Так, П. Сисоев визначає у змісті соціокультурної компетентності чотири складники: соціокультурні знання (відомості про країну мови, що вивчається, про духовні цінності культурних традицій, знання про особливості національної ментальності, поведінки); досвід спілкування (вибір прийнятного стилю спілкування, правильне трактування явищ іншомовної культури); особистісне ставлення до фактів культури (в тому числі, здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти у процесі спілкування); володіння способами використання мови (правильне вживання національно-маркованих мовних одиниць у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до подібностей і відмінностей міжнародних та іншомовних соціокультурних полів) [5, с. 22].

В. Сафонова структурними одиницями соціокультурної компетентності називає лінгвокраїнознавчий (знання мовних одиниць, що включає національно-культурний компонент семантики відповідно до соціально-мовних ситуацій), соціолінгвістичний (знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, навичок їх врахування в реальних життєвих ситуаціях) та культурознавчий елементи (знання про народ – носій мови, його національний характер, особливості побуту, звичаї, традиції, культуру), що підкреслює її стійкість та одночасну відкритість до змін, оновлення та розширення [4, с. 35].

Досліджуючи соціокультурну компетентність іноземних студентів, ми пропонуємо розглянути її як єдність чотирьох компонентів: когнітивного (оволодіння знаннями, необхідними для

здійснення успішної соціокультурної діяльності з урахуванням особливостей іншомовної культури), комунікативного (готовність до міжкультурної комунікації, вміння встановлювати контакт із представниками іншої культури), аксіологічного (готовність до толерантної взаємодії з представниками інших етносів, культур і релігій) та діяльнісного (комплекс сформованих умінь, що застосовуються у процесі міжкультурної взаємодії з людьми з різними соціокультурними особливостями).

У процесі вивчення української мови іноземні студенти, які отримують освіту в Україні, знайомляться з культурою країни навчання, її соціокультурними особливостями, саме тому українська мова як іноземна зі звичайного навчального предмета перетворюється на засіб формування соціокультурної компетентності та розвитку особистості майбутнього фахівця. Важливим питанням при цьому стають створення та методика використання навчальних матеріалів соціокультурного характеру для іноземних студентів. Включення цих матеріалів до програми вивчення української мови як іноземної найбільш ефективно, на нашу думку, може бути реалізовано за тематичним принципом.

Вибираючи тематику навчальних матеріалів соціокультурного характеру, необхідним ми вважаємо врахування профілю майбутньої спеціальності іноземних студентів. Насамперед потрібно використовувати теми, що відповідають їхнім професійним інтересам, та низку ключових країнознавчих тем, необхідних для розуміння української дійсності, та тих, що пов'язані з найважливішими історичними подіями й актуальними проблемами сучасного життя. Для студентів, які навчаються за технічним профілем, теми можуть бути такі: «Вища освіта в Україні», «Видатні досягнення України у науці та техніці», «Професії майбутнього», «Актуальна соціально-економічна ситуація в Україні», «Міста України», «Звичаї та традиції українського народу», «Традиції та звичаї сучасних українців», «Повсякденне життя українців», «Українська молодь», «Українська родина: традиції та сучасність» та ін. Наприклад, у процесі вивчення теми «Українська молодь» необхідно звернути увагу студентів на нові цінності та захоплення сучасної молоді, на виклики, що постають перед ними. Під час вивчення теми «Моя майбутня професія» доречним стане аналіз престижності та затребуваності інженерних чи економічних спеціальностей на сучасному ринку праці.

Не менш важливою для формування соціокультурної компетентності іноземних студентів є тема «Вища освіта в Україні». На нашу думку, використання на заняттях таких текстів, як «Навчальний процес у ЗВО», «Як ефективно підготуватися до лекції», «Режим дня студента», «Соціальні мережі у житті студента: плюси та мінуси» та ін., сприяє

ефективному входженню іноземних студентів у навчальне і соціальне середовище університету.

Можна стверджувати, що найбільше в соціокультурній сфері спілкування іноземних студентів цікавлять національні риси та побутова культура українців, їхні традиції та звичаї, моральні й духовні цінності, психологічний склад сучасних українців. У навчальних матеріалах обов'язково мають бути відображені складники ментальності українців: прагнення до духовності, чуйність, артистичність, мрійливість, доброта, специфіка мовного етикету.

Досвід роботи з іноземними студентами на кафедрі мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету дає змогу стверджувати, що актуальними є навчальні матеріали, зорієнтовані на дискусію («Що таке щастя?», «Чи всі проблеми вирішують гроші?», «Батьки і діти: як дістатися порозуміння?», «Як дожити до 100 років?», «Справжня любов – що це таке?» та ін.), які дозволяють задовільнити комунікативно-пізнавальні потреби студентів.

Часто студенти, особливо на першому етапі навчання мови, сприймають нову культуру як «неприродну», «погану», хоча насправді вона є просто незвичною для них. Тому особливе місце в навчальних матеріалах повинні займати тексти, що містять узуальні форми мовлення, тобто мовні кліше і звичні застигли звороти, які тісно пов'язані з невербальною поведінкою людини і супроводжують її. Навчання таких узуальних форм мовлення може здійснюватися за принципом сценарію в певній навчально-мовленнєвій ситуації, що вимагає використання нових мовленнєвих штампів (стереотипів), а також і нових норм немовленнєвої поведінки, що супроводжують мовлення. Це можуть бути, наприклад, рольові ігри на основі стандартних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, театралізації, вікторини тощо. Звернемо увагу, наприклад, що у процесі роботи над темою «Міміка та жести в мовленні», коли іноземцям було запропоновано «поговорити без слів», вони з цікавістю порівнювали «беззвучну мову» рідної країни, країни навчання та інші мови, про які йшлося в тексті, активно вивчали комунікативні жести, не лише наслідуючи зразок, але і користуючись рекомендаціями або заборонами.

Обов'язковим ми також вважаємо включення текстів краєзнавчої тематики, оскільки будь-який іноземний громадянин, приїжджаючи в нову країну, нове місто, цікавиться його минулим та сьогоденням. Вміння орієнтуватися в новому місті, змога краще знати його є для іноземного студента життєвою необхідністю. Завданням викладача є підтримка цього інтересу, спрямування його в необхідному напрямі, щоб студент міг не тільки пересуватися містом без сторонньої допомоги, але й розумів поведінку, звичаї його

мешканців, міг спрогнозувати можливі ситуації у процесі спілкування, знайти вірне рішення. Починати діяти в цьому напрямі викладачу, на наш погляд, потрібно з навчальних красзнавчих екскурсій містом, надаючи при цьому студентам мінізавдання комунікативного характеру, що спонукають їх до спілкування з місцевими жителями.

Функції різного роду навчальних завдань не мають обмежуватися контролем країнознавчої інформації, а можуть виконувати функцію інструмента її інтерпретації, концептуального осмислення. За допомогою питань і завдань потрібно прагнути до послідовного зіставлення рідної для студентів та української культури з метою виявлення схожості та відмінності між ними, кращого розуміння культури країни навчання. Доречними для цього будуть завдання, спрямовані на порівняльне країнознавство: «1. Розкажіть, як святкують Новий рік в Україні й у вашій країні? 2. Чи відрізняються проблеми, з якими стикаються молоді люди у вашій країні та в Україні? 3. Які традиції вашого народу збереглися до наших часів? А які українські традиції «пережили» час?» та ін.

Особливу роль у формуванні соціокультурної компетентності іноземних студентів відіграють ігрові технології. Навчальна гра допомагає не тільки забезпечити взаємне спілкування усіх її учасників, але й підвищує їхній творчий потенціал, мотивує мовленнєву діяльність з урахуванням психолого-педагогічної природи, потреб, інтересів студентів, результатом чого стає глибше, осмислене засвоєння мови. Як приклад такого ігрового завдання наведемо комплекс питань «Інтерв'ю» за темою «Спорт в Україні»: «1. Яким видом спорту ви займаєтесь? 2. Коли ви почали займатися спортом? Чому? 3. Чи є у вас спортивні досягнення? Розкажіть про них. 4. Чи є у вас бажання і можливість займатися спортом в Україні? 5. Назвіть свої улюблені українські спортивні команди. 6. Що б ви хотіли побажати своїм улюбленим футбольним гравцям? 7. Як ви думаєте, яке значення має спорт у житті людини?» тощо. Також зазначимо, що доречним завершальним завданням за темами соціокультурної тематики буде таке: «Візьміть інтерв'ю у своїх викладачів та українських однокурсників. Дізнайтесь, як вони ставляться до своєї праці, майбутньої професії, таланту, патріотизму, способу життя, долі, любові, дружби».

Крім читання текстів, бесід, проведення красзнавчих екскурсій та ігрових завдань корисним виявилось використання пісенного матеріалу з національно-культурною специфікою, проведення 5–7-хвилинних мініоглядів на початку кожного заняття, коли іноземні студенти виступали із самостійно знайденою ними інформацією про національно-культурні особливості народу України.

Варто також зазначити величезний інформаційний, дидактичний і мотивуючий потенціал

сучасних соціальних сервісів та мережі Інтернет: мультимедійність інформації, наявність різнофункціональних додатків, можливість створювати фото- та відеопрезентації, організовувати або вступати в групи за інтересами, публічність та одночасно приватність користувача, гіпертекстова структура, можливість підписатися на розсилку корисної інформації від авторів інших сторінок тощо. Комплекс інтерактивних завдань на основі соціальних сервісів, спрямований на формування соціокультурної компетенції, може складатися з творчих завдань на пошук і відбір інформації соціокультурної спрямованості, здійснення проектної діяльності, завдань, спрямованих на розвиток вміння розпізнавати, інтерпретувати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці української мови. Такими завданнями можуть бути, наприклад, створення вебпроєкту соціокультурної спрямованості (розповідь про звичай/традицію на території України), який необхідно буде опублікувати у вигляді презентації або озвучити на занятті. Можна створити власний подкаст, що ілюструє ділову зустріч українця та представника рідної країни студента.

Запропоновані завдання, безумовно, не вичерпують увесь дидактичний потенціал можливих шляхів знайомства іноземних студентів із культурою України та життям її громадян, але, на наш погляд, уможливають поетапне формування соціокультурної компетентності в іноземних студентів у процесі їх професійно орієнтованого навчання української мови.

Висновки та пропозиції. Проведене нами дослідження дає змогу зробити висновок, що заради ефективного формування соціокультурної компетентності в іноземних студентів у процесі професійно орієнтованого навчання української мови як іноземної необхідно сконцентруватися на вивченні соціокультурних аспектів етики спілкування у країні навчання, зіставленні отриманої інформації зі знаннями про культуру і традиції рідної країни студентів, ознайомленні з особливостями міжкультурного спілкування, соціокультурному насиченні інших навчальних тем за допомогою лінгвокраїнознавчого та соціокультурного матеріалу, активізації комунікативної діяльності іноземних студентів, розвитку загальнокультурних умінь обробляти соціокультурну інформацію й адекватно використовувати її з метою успішного здійснення міжкультурного спілкування.

Практичний досвід роботи підтверджує, що запропоновані методичні напрацювання, тематика текстів соціокультурного характеру та наведені приклади завдань, що використовуються нами в процесі профільно орієнтованого навчання української мови як іноземної, спроможні забезпечити результативне формування соціокультурної компетентності в іноземних студентів.

Список використаної літератури:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар. 2009. 448 с.
2. Моргунова Н.С. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні: практичний аспект реалізації. *Новий Колегіум*. 2014. № 4. С. 35–39; Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Розанова Е.В. Особенности формирования социокультурной компетенции бакалавров направления подготовки «Лингвистика». *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. 2014. № 2. С. 80–84.
4. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур : монография. Тамбов : ТГУ им. Державина, 2001. 145 с.
6. Тохтар Г.І., Моргунова Н.С. Використання педагогічних стратегій у формуванні соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів у процесі професійної підготовки в університеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 77. Т. 3. С. 132–137.
7. van Ek J., Trim J. L. M.. Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. 192 p.

Prykhodko S. Ways of forming socio-cultural competence of foreign students in the process of professionally-oriented language learning in universities

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of socio-cultural competence in relation to foreign students and the definition of practical ways of its formation. The special status of socio-cultural competence among other competences is substantiated, its influence both on success of training of foreign students, and on efficiency of their adaptation and integration to the multicultural educational environment is emphasized. The positions of scientists on the definition of social competence and its components are considered. The author proposes to consider socio-cultural competence as a unity of four components: cognitive, communicative, axiological and activity.

The author notes that the inclusion of educational materials of socio-cultural nature in the program of studying the Ukrainian language as a foreign language can be implemented on a thematic basis. The importance of taking into account the profile of the future specialty of foreign students in the selection of topics of educational materials of socio-cultural nature is emphasized. The author cites as examples a number of topics and tasks that can be used in classes with foreign students studying in the technical profile. Attention is drawn to the importance of using texts that contain common forms of speech that are associated with and accompany nonverbal human behavior. Promising opportunities for use in the classroom in order to form socio-cultural competence of game technologies, song material with national and cultural specifics and great information, didactic and motivating potential of modern social services and the Internet are identified.

The author concludes that for the effective formation of socio-cultural competence in foreign students it is necessary to focus on studying socio-cultural aspects of communication ethics in the country of study, comparing the information with knowledge of culture and traditions of students' native country, acquaintance with intercultural communication.

Key words: *socio-cultural competence, professionally-oriented language learning, language training of foreign students.*

УДК 378.093.5.011.3-051:54+37.091.313
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.42>

В. А. Рудченко

аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХІМІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено науково-теоретичному аналізу проблеми формування готовності майбутніх викладачів хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності. Готовність майбутнього викладача хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності формується ще під час навчання в закладі вищої освіти і залежить від ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки, стійкої мотивації до використання інноваційних педагогічних технологій у своїй майбутній діяльності, організації наукової діяльності студентів. З'ясовано, що готовність майбутнього викладача до застосування інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності включає теоретичну готовність, що передбачає володіння системою професійних знань і сучасними педагогічними технологіями, практичну готовність, яка полягає у здатності викладача застосовувати ці технології у практичній діяльності, психологічну готовність, тобто цілеспрямовану мотивацію викладача до інноваційної діяльності.

Окреслено педагогічні умови успішного формування готовності майбутніх викладачів до використання інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності: організаційно-методична підготовка викладачів закладів вищої освіти до управління процесом формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності; забезпечення поліваріативності вибору педагогічних засобів і технологій; визначення та формування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача. Розкрито зміст особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, покладених в основу усіх інноваційних педагогічних технологій. Розглянуто проєктні, ігрові, інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології, що широко використовуються в процесі вивчення хімії. Наголошено, що використання тієї чи іншої інноваційної технології залежить від традицій викладання, статусу освітнього закладу, творчого потенціалу та особистісних якостей викладача. Виокремлено показники готовності майбутніх викладачів хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій на практиці, зокрема їхні високі професійні якості, наявність мотивації до впровадження в навчальний процес нових методів і технологій навчання, здатність долати труднощі і реалізовувати новаторські підходи у вивченні предмета.

***Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, формування готовності, професійна діяльність, викладач, хімія.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним пошуком інновацій у теорії і практиці, що зумовлено невідповідністю традиційних форм і методів навчання соціально-економічним умовам розвитку інноваційного суспільства. Відбувається стрімке зміщення ролі викладача в освітньому процесі: з транслятора знань він перетворюється на експерта і консультанта. У зв'язку з цим змінюється і зміст педагогічної діяльності, яка набуває інноваційного характеру.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначено: «Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України...» [2], а Закон України «Про вищу освіту» стверджує: «Основними завданнями закладу вищої освіти є: створення

необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів...» [3].

Сучасний розвиток освіти характеризується впровадженням різноманітних педагогічних технологій, які допомагають викладачу раціонально побудувати процес навчання і досягти вищих результатів діяльності. Викладач закладу вищої освіти має право вибирати будь-які педагогічні технології, спрямовані на всебічний розвиток та становлення творчої особистості здобувачів освіти. Формування творчої особистості здобувача освіти відбувається через творчу реалізацію особистості викладача.

Підвищилися вимоги і до випускників педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО): сучасний викладач має не тільки досконало володіти методикою викладання предмета, а й уміти застосовувати отримані знання, вміння та навички

у своїй професійній діяльності. Для підготовки такого викладача усі форми і методи викладання в закладах вищої освіти мають бути спрямовані на розвиток педагогічної суб'єктності здобувачів освіти, опанування інноваційних педагогічних технологій та формування у здобувачів освіти готовності застосувати їх у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Інноваційні процеси в освіті є об'єктом вивчення багатьох науковців. А. Линенко окреслила загальні проблеми теорії і практики формування готовності студентів педагогічних ЗВО до професійної діяльності; О. Панкевич, Л. Ковальчук, З. Шпирка розглянули організаційно-методичні засади підготовки майбутніх викладачів хімії; О. Огієнко, О. Пометун, Л. Пироженок вивчали сутнісні характеристики інноваційних педагогічних технологій та обґрунтували ефективність їх використання в процесі підготовки майбутніх викладачів. Застосуванню окремих видів інноваційних технологій на уроках хімії присвячені наукові розробки М. Глинської, Т. Гуйван (ігрові технології), Г. Лисичкіна (проектні технології), Е. Куленко (мультимедійні технології). З огляду на актуальність інноваційної складової частини питання формування готовності майбутніх викладачів хімії до використання інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності вимагає подальшого дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати науково-теоретичні аспекти проблеми формування готовності майбутніх викладачів хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Науковий і методичний потенціал університетської освіти має значні резерви для підвищення рівня підготовки випускників, який забезпечив би їм успіх самостійної педагогічної діяльності. Готовність майбутнього викладача хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності формується ще під час навчання в закладах вищої освіти і залежить від:

- ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки з хімії, інформатики, педагогіки, психології;
- стійкої мотивації до використання інноваційних педагогічних технологій у своїй майбутній діяльності;
- наявності в освітньому закладі електронних засобів навчання, програмного забезпечення освітнього процесу;
- моделювання інформаційного середовища в процесі вивчення хімії, інформатики та психолого-педагогічних дисциплін, розробки інформаційної, дидактичної і методичної підтримки навчальних дисциплін;
- організація різних видів практики (комп'ютерної, виробничої, педагогічної, переддипломної)

і наукової діяльності студентів у межах наукових гуртків при кафедрах хімічного факультету [5].

Готовність майбутнього викладача до застосування інноваційних педагогічних технологій у своїй професійній діяльності включає теоретичну готовність, що передбачає володіння системою професійних знань і сучасними педагогічними технологіями, практичну готовність, яка полягає у здатності викладача застосовувати ці технології у практичній діяльності, психологічну готовність, тобто цілеспрямовану мотивацію викладача до інноваційної діяльності [1, с. 18].

В університетах України майбутнім викладачам хімії викладають курс «Сучасні педагогічні технології», який знайомить здобувачів освіти з особливостями технологічного підходу в освіті, традиційними та інноваційними педагогічними технологіями. Таким чином, майбутні викладачі, ознайомившись із різними інноваційними педагогічними технологіями, мають змогу не тільки зробити свій вибір, але й розробити власну технологію, найбільш прийнятну для їхніх особистих можливостей і тих умов, в яких вона буде ефективна.

В основу усіх інноваційних педагогічних технологій покладено два ключові підходи:

– особистісно орієнтований підхід – освітній процес, зорієнтований на врахування унікального досвіду і характеру кожного студента, розвиток його індивідуальності і талантів. Реалізація цього підходу базується на принципах вибору (здобувачі освіти можуть вибирати напрями, якими вони хочуть займатися), довіри (відсутність авторитарного тиску з боку викладача), творчості і успіху, суб'єктивності, індивідуальності;

– компетентнісний підхід акцентує на результатах навчання. При цьому результат – це не сукупність знань, а комплекс умінь, здатність здобувача освіти вирішувати проблеми, конфлікти, діяти у різних ситуаціях.

В освітньому процесі застосовуються різні інноваційні педагогічні технології, що пов'язано як із традиціями викладання, статусом самого освітнього закладу, так і з творчим потенціалом та особистісними якостями викладача.

Метод проектів (проектна технологія) – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальне опрацювання проблеми і отримання практичного результату, оформленого тим чи іншим чином. Метод проектів орієнтований на самостійну роботу студентів, яку вони виконують протягом певного періоду, – індивідуальну, парну, групову. Цей метод повною мірою реалізує розвивальний потенціал курсу хімії, враховуючи потреби сьогодення – зміну пріоритетів із засвоєння готових знань на активну самостійну, пізнавальну діяльність кожного здобувача освіти.

У курсі хімії використовуються два підходи до реалізації методу проектів: зв'язок проектів із

навчальними темами (на занятті) і використання проєктної діяльності в позаурочній діяльності.

Оскільки хімія – наука експериментальна, нерідко проєктами виступають студентські дослідження, які, як правило, виконуються у формі індивідуального завдання. Особливе значення приділяється практичній спрямованості дослідження. Викладачу в рамках проєкту відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта.

Готовність реалізувати проєктні технології в майбутній професійній діяльності має формуватися в майбутніх викладачів хімії у закладах вищої освіти. Важливим у цьому контексті є експериментально-методична компетентність щодо організації і проведення демонстраційного експерименту. Викладач-керівник проєкту має володіти високою кваліфікацією, належною освітою, технікою проведення дослідів та методикою його демонстрації.

Використання ігрових технологій на заняттях хімії сприяє швидкому засвоєнню знань і умінь, розвитку творчого потенціалу студентів, уваги, пам'яті, мислення, створює умови для формування позитивних пізнавальних мотивів до вивчення хімії через цікаві завдання і конкурси. Водночас викладач має не допускати перенасичення навчального процесу ігровою діяльністю.

Інтерактивні технології – це комплекс методів і прийомів роботи, в процесі якої практично всі здобувачі освіти залучаються у процес пізнання, мають змогу рефлексувати з приводу того, що вони знають і аналізують. Інтерактивні технології реалізуються через проведення семінарів, диспутів, проблемних занять, дискусій, на яких здобувачі освіти вчать аргументувати свою думку.

Форми інтерактивного навчання об'єднують у групи:

- кооперативне навчання – робота в парах, трійках, малих групах, «Карусель», «Акваріум» та ін.;
- колективно-групове навчання – «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи-вчуся» та ін.;
- ситуативне моделювання – імітаційні ігри та ін.;
- опрацювання дискусійних питань – «Дискусія», «Займи позицію» та ін.) [7].

Зокрема, метод «Мікрофон» на заняттях хімії використовують на етапах актуалізації опорних знань і закріплення матеріалу. Наприклад, під час вивчення теми «Чисті речовини та суміші» здобувачам освіти пропонують такі запитання: Яка речовина називається чистою речовиною? Що таке суміш? Як класифікують суміші? Які є способи розділення сумішей? Цей метод можна поєднати з методом «Незакінчені речення». Наприклад, під час вивчення теми «Атоми. Хімічні елементи» здобувачам освіти можна запропонувати заповнити картку з реченнями такого типу: «Атом – це...», «Атом складається з ...» і т. д.

Метод «Навчаючи – вчуся» використовують для формування навичок із визначення валентності за формулами сполук, написання формули за валентністю, розставлення коефіцієнтів у рівняннях реакцій. Метод «Мозковий штурм» застосовують на етапі вивчення нового матеріалу і на етапі актуалізації опорних знань. Наприклад, за темою «Розчинність, її залежність від різних чинників. Насичені і ненасичені розчини» можна сформулювати проблему за допомогою таких питань: Чи може розведений розчин бути насиченим? Чи обов'язково концентрований розчин є насиченим? та ін.

Сучасна освіта характеризується тим, що в педагогіці з'явились покоління засобів навчання, які функціонують на базі інформаційних і комунікаційних технологій, що дають змогу інтенсифікувати освітній процес. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розширює можливості вивчення хімії із застосуванням нових методів і форм навчання, які нерозривно пов'язані з технічними засобами, необхідними для їх відтворення.

Засоби мультимедійних технологій на заняттях хімії використовуються для наочної демонстрації особливостей основних хімічних понять (будова атома, молекула, хімічний зв'язок), пояснення і демонстрації хімічних явищ, процесів, проведення віртуального експерименту. Сучасна методика вивчення хімії вимагає гармонійного поєднання теорії та хімічного експерименту і перед викладачем постає питання використання комп'ютерних технологій для контролю й обробки даних хімічного експерименту. Комп'ютерні програми і мультимедійні засоби дозволяють наочно продемонструвати явища і процеси, які неможливо спостерігати під час проведення реального експерименту. Для проведення віртуального хімічного експерименту використовують Інтерактивну хімічну лабораторію Chemlab 2.0d, в якій є віртуальне устаткування для виконання будь-якого віртуального хімічного дослідів. Здобувачі освіти можуть спостерігати окремі хімічні процеси: синтез, кристалізацію, хімічну кінетику, ацидиметрію та ін. Програмний комплекс «Chemix School v2.01» дає змогу скласти хімічне рівняння, визначити тепловий ефект реакції, зміну енергії Гіббса під час хімічної реакції, зміну ентропії, визначити хімічний потенціал тощо. На допомогу викладачу створені електронні конструктори занять, програми-редактори формул, електронні методичні посібники [4].

Процес формування у ЗВО готовності майбутніх викладачів хімії до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання умовно можна поділити на етапи.

I етап. Під час вивчення дисциплін з хімії, інформатики та програмування здобувачі освіти

знайомляться з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі: вони вчаться створювати графічні об'єкти, складати електронні та структурні формули неорганічних і органічних сполук, моделі молекул і кристалів за допомогою редакторів хімічних формул, здійснювати обробку експериментальних даних, вести пошук наукової інформації в мережі Інтернет.

II етап. Здобувачі освіти засвоюють теоретико-методологічні основи використання інформаційних технологій на заняттях із методики навчання хімії, екології та основ безпечної життєдіяльності, знайомляться з їх практичним використанням у навчальному процесі під час проходження педагогічної практики. Здобувачі освіти використовують комп'ютерні технології для моделювання хімічних, природних явищ і процесів, для експериментів, які практично неможливо показати в лабораторії.

III етап. Під час проходження асистентської педагогічної практики у ЗВО різного рівня акредитації здобувачі освіти використовують мультимедійні презентації як один із найбільш функціональних і ефективних способів під час проведення лекцій, семінарів, конференцій, що робить ці заняття більш змістовними, цікавими, наочними [6].

Показниками готовності майбутніх викладачів хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій на практиці є їх високі професійні якості, наявність мотивації до впровадження в навчальний процес нових методів і технологій, здатність долати труднощі і реалізовувати новаторські підходи у вивченні предмета.

Слід зазначити, що готовність викладача до інноваційної діяльності вимагає спеціальної психолого-педагогічної підготовки, тому що в процесі педагогічної діяльності він використовує не лише знання предмета, а й сучасні знання з педагогіки, психології, педагогічні технології навчання і виховання, на основі яких формується його готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Висновки і пропозиції. Сучасна освіта вимагає від майбутнього викладача хімії постійного професійного зростання та накопичення досвіду застосування у своїй професійній діяльності інноваційних педагогічних технологій, що дасть змогу підвищити якість освітнього процесу. Підготовка майбутніх викладачів хімії до використання інноваційних педагогічних технологій формується ще

в закладах вищої освіти і включає теоретичну, теоретико-методичну, дидактичну, практичну і психологічну готовність. Оскільки інновації залежать від творчого потенціалу і особистісних якостей педагога, вибір інноваційних технологій завжди буде різним. Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку вбачаються в дослідженні педагогічної майстерності викладача як умови реалізації інноваційних педагогічних технологій. Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх викладачів хімії до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності. Вона переконує в необхідності подальших науково-конструктивних досліджень та розробленні моделей і технологій управління освітнім процесом, підсилення його інноваційності.

Список використаної літератури:

1. Огієнко О.І. Інноваційні педагогічні технології / за ред. О.І. Огієнко. Київ, 2015. 314 с.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n613>
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Куленко Е.А. Внедрение мультимедийных технологий в процесс изучения химических дисциплин. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 4-1. С. 156–160. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11329>.
5. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. 2-е вид. Київ : «Освіта України», КНТ, 2008. 528 с.
6. Панкевич О., Ковальчук Л., Шпирка З. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх викладачів хімії. *Актуальні проблеми української освіти* : матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2013. Вип. 4. С. 59–61.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / за ред. О.І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

Rudchenko V. Statement of the problem on formation readiness of future teachers of chemistry for application of innovative pedagogical technologies in professional activities

Readiness of the future chemistry teacher to use innovative pedagogical technologies in his professional activity is usually formed during his studies in the university and depends on thorough theoretical and practical training, stable motivation to use innovative pedagogical technologies in the future activities, organization of students' scientific activity. It has been found out that readiness of the future teachers to use innovative pedagogical technologies in their professional activities includes theoretical readiness, which involves a system of professional knowledge and modern pedagogical technologies; practical readiness, which consists of the teacher's ability to apply these technologies in practice; psychological readiness, i.e. purposeful motivation of the

teacher to innovative activity. The pedagogical conditions for successful formation of future teachers' readiness to use innovative pedagogical technologies in their professional activity have been outlined: organizational and methodical readiness of universities' teachers to manage the process of formation future teachers' readiness to innovative activity; provision of polyvariance for choosing pedagogical tools and technologies; definition and formation of individual style for the activity of future teacher. The content of personality-oriented and competence-based approaches, which are the basis of all innovative pedagogical technologies has been revealed. Design, game, interactive, information and communication technologies widely used in the course of chemistry studying have been considered. Indicators on readiness of future chemistry teachers to apply innovative pedagogical technologies in practice, in particular their high professional qualities, motivation to introduce new teaching methods and technologies into the educational process, ability to overcome difficulties and implement innovative approaches in studying the subject have been highlighted.

Key words: *innovative pedagogical technologies, formation of readiness, professional activity, teacher, chemistry.*

УДК 37.011.3-051.015.31

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.43>

С. В. Сиваш

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

А. Ф. Курінна

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

Л. О. Суценко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ

Статтю присвячено питанню опанування майбутніми педагогами закладів дошкільної освіти відповідного рівня мовленнєвої культури, адже культура мовлення є обов'язковим складником загальної культури людини, невід'ємним елементом педагогічної майстерності вихователя.

Вихователь (педагог, учитель) є провідником, помічником у становленні особистості дитини (системи знань, уявлень), формуванні потреб, рис характеру, інтересів тощо). Культура мовлення вихованців залежить від культури мовлення вихователя, оскільки одним із найважливіших аспектів роботи з дітьми є якість мовлення педагога. Діти вчать, наслідуючи дорослих, батьків, вихователів, тому внутрішні механізми мовлення дитини формуються під впливом мовлення оточення. Вихователь (майбутній вихователь) має бути невичерпним джерелом потенційних можливостей та досвіду, такий педагог повинен мати високий рівень емпатії, щоб відчувати, почути та зрозуміти того, кому потрібна допомога, хто поруч із ним. Сучасний вихователь повинен постійно самовдосконалюватися, працювати над собою, збагачувати себе як інтелектуально, професійно, так і духовно. Саме тому мовлення, яке є інструментом професійної діяльності майбутнього вихователя, є складником його педагогічної майстерності.

Сьогодні висуваються високі вимоги до мовлення педагогів закладу дошкільної освіти, саме тому в контексті підвищення якості дошкільної освіти розглядається і проблема підвищення якості та культури мовлення вихователів та майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже показником їх професійної підготовки є володіння зразковим мовленням. Громадянським і моральним обов'язком кожного майбутнього вихователя є самовиховання та вдосконалення свого мовлення, оскільки вихователь, ураховуючи специфіку педагогічної діяльності, стає прикладом для наслідування, тому потрібно досконало опанувати ті мовленнєві навички, які потім він передасть своїм вихованцям.

У статті обґрунтовано теоретичні основи формування культури мовлення майбутніх вихователів, визначено основні чинники впливу на формування мовленнєвої культури майбутніх педагогів, сформульовано вимоги до мовлення майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти; визначено основні шляхи вдосконалення культури мовлення вихователів та майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: культура мовлення, мовленнєве спілкування, педагоги, вихователі, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, професійні якості, педагогічна майстерність.

Постановка проблеми. Із розвитком інформаційного суспільства, потужного інформаційного простору, яке, з одного боку, полегшило спілкування у світі, дало безліч можливостей та, безумовно, покращило взаємопізнання, а з іншого – призвело до духовного та емоційного зубожіння, оскільки обмежує живе спілкування, відбувається втрата культурної ідентичності, моральний занепад людського суспільства. Ідеться про нероздільну єдність культури спілкування, враховуючи

моральні цінності суспільства, які закріплюються у психіці людини ще з раннього дитинства.

Так, на сучасному етапі розквіту суспільства культура усного мовлення набуває особливої значущості, адже є основним засобом людського спілкування й елементом загальної культури людини. Особливо актуальне це положення для педагогів та майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже саме дорослі прищеплюють культуру та чистоту мовлення з перших років життя дитини.

Отже, дитина повинна чути від дорослого мовлення, яке має бути взірцем, яке би відповідало нормам літературної мови. Тому педагоги, вихователі та майбутні вихователі повинні прагнути до бездоганного володіння літературними нормами української мови.

Безумовно, культура мовлення вихованців залежить від культури мовлення вихователя, оскільки одним із важливих аспектів роботи з дітьми є якість мовлення педагога, адже діти, проводячи багато часу разом, мимоволі наслідують його, переймаючи не тільки інтонацію, правильність побудови речень, логічні наголоси, а й недоліки мовлення дорослого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема чистоти, культури мовлення, її нормативності була в центрі уваги багатьох учених, які досліджували мову та мовлення у таких аспектах: мовна стилістика та культура мови (О. Пентелюк, С. Єрмоленко); культура української мови та усного мовлення (П. Білоусенко, А. Коваль, Н. Сологуб, О. Сербенська); інтерференція в умовах білінгвізму та практична стилістика, культура української мови (К. Крутий, В. Пасинок, Ю. Руденко); складне слововживання та вплив мови на психічний розвиток особистості (С. Куранова, Є. Чак).

У роботах таких дослідників, як В. Артемов, Ф. Бацевич, М. Жовтобрюх, І. Зязюн, В. Кан-Калик, А. Коваль, І. Матвіяс, О. Ожегов, В. Русанівський, В. Сластьонін, В. Шадрікова та ін., висвітлено психологічні та педагогічні аспекти професійного мовлення педагогів. Умови та структура формування комунікативних умінь педагогів були предметом дослідження Ю. Ємельянова, В. Кан-Калика, Г. Ковальова та ін., проблему взаєморозуміння та взаємодію педагогів та дітей вивчали А. Бодальов, О. Вознюк, Ю. Гіппенрейтер, С. Кондратьєв, І. Луценко, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін та ін.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад проблеми формування культури мовлення майбутніх вихователів і визначення основних чинників впливу на формування мовленнєвої культури.

Виклад основного матеріалу. Вивчення та застосування функціональних можливостей рідної мови триває впродовж життя людини, а засвоєння норм літературної мови, вдосконалення культури мовлення є тривалим процесом, що починається з раннього дитинства.

Для дітей дошкільного віку в багатьох випадках критерієм істини стає авторитетне слово вихователя, адже дитячу особистість формує словесно-естетичний рівень спілкування та надання знань, а не лише досконалість методичних прийомів та рівень педагогічної майстерності педагога.

Спираючись на положення Базового компонента дошкільної освіти, зазначимо, що «зміст та

організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти визначаються принципами науковості, системності, активності, природовідповідності, які вимагають від педагога такої організації освітнього процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій» [2, с. 4]; також визначено основні показники професійної компетентності педагога нової формації, які виявляються у «моральній культурі та володінні креативними освітніми технологіями» [7, с. 6].

Цінними для нашого дослідження є матеріали програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», яка реалізує «ідею дитиноцентризму, орієнтує педагога на визнання пріоритету розвитку дошкільника як особистості, його Я-концепції, емоційної сфери, потреб і мотивів, довільної поведінки. Такий підхід не применшує ролі дорослого в процесі становлення особистості дошкільника, не нівелює значення ефективного освітнього процесу, організованого педагогом. Він лише пропонує освітянам змістити акценти з дорослого (як організатора педагогічного процесу) на дошкільника (як предмет основної турботи), його життєдіяльність, співбуття з дорослим, взаємодію дитини та реального світу» [9, с. 10].

Вищезазначене лише підтверджує те, що вихователь (педагог, учитель) є провідником, помічником у становленні особистості дитини (системи знань, уявлень, формуванні потреб, рис характеру, інтересів тощо). На особливу увагу щодо цього заслуговують погляди І. Зязюна, який зазначав, що педагог, «об'єктивно залишаючись носієм і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, беручи участь у формуванні особистості як синтезу всіх багатств людської культури» [8, с. 11]; «залучаючи дитину до діяльності, вчитель скеровує її на пізнання світу і себе в ньому, дозуючи допомогу, реалізує важливий принцип виховання: «Допоможи мені, щоб я зробив це сам» [8, с. 12].

Отже, вихователь (майбутній вихователь) має бути невичерпним джерелом потенційних можливостей та досвіду, такий педагог повинен мати високий рівень емпатії, щоб відчути, почути та зрозуміти того, кому потрібна допомога, хто поруч із ним. Сучасний вихователь повинен постійно самовдосконалюватися, працювати над собою, збагачувати себе як інтелектуально, професійно, так і духовно. Саме тому мовлення, яке є інструментом професійної діяльності майбутнього вихователя, є складником його педагогічної майстерності. Вправне володіння мовленням та «спеціалізоване спілкування вихователя з дітьми є комунікативним чинником їх мовленнєвого розвитку, основними функціями якого є: входження в контакт із дитиною, залучення її до мовленнєвого спілкування з довіллям; налагодження практичної взаємодії з дітьми; створення оптимального розвивального

мовленнєвого середовища; стимулювання комунікативної активності дітей; підтримка позитивної атмосфери спілкування, орієнтація дитини на правильність її мовленнєвих дій» [3, с. 622].

У сучасних дослідженнях (у довідковій, педагогічній, лінгводидактичній літературі) визначено, що «культура мови – це дотримання усталених норм вимови, слово- та формовживання й побудови фраз. Основи культури мовлення закладаються в сім'ї в дошкільному віці...» [4, с. 118], а культура мовлення розглядається як певна «система знань та навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування» [11, с. 212]; як «система ознак та властивостей, що свідчить про комунікативну досконалість мовлення» [6, с. 11]; як «сукупність навичок і знань людини, які забезпечують цілісне і просте застосування мови з метою спілкування» [1, с. 11].

Отже, сьогодні висувуються високі вимоги до мовлення педагогів закладу дошкільної освіти, саме тому в контексті підвищення якості дошкільної освіти розглядається і проблема підвищення якості та культури мовлення вихователів та майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже показником їх професійної підготовки є володіння зразковим мовленням. Громадянським і моральним обов'язком кожного майбутнього вихователя є самовиховання та вдосконалення свого мовлення, оскільки вихователь, урахувавши специфіку педагогічної діяльності, стає прикладом для наслідування, тому потрібно досконало опанувати ті мовленнєві навички, які потім він передасть своїм вихованцям.

Дослідники питання культури мовлення педагогів закладів дошкільної освіти та майбутніх вихователів виокремлюють основні чинники, які впливають на формування професійної мовленнєвої культури: загальну освіченість педагогів; національний чинник, який виявляється у рівні усвідомлення національної належності; мовний чинник, який розкривається у грамотності, логічності, правильності, точності мовлення; етичний чинник, що реалізується в умінні володіння мовленнєвим етикетом; комунікативний чинник, що передбачає вміння усвідомлювати обставини мовленнєвої ситуації; професійний чинник, який розкривається через рівень фахових знань, умінь та навичок [10, с. 71].

У численних дослідженнях культури мовлення педагогів та проблеми підвищення її рівня виокремлюють вимоги до мовлення педагогів та компоненти професійного мовлення вихователя, до яких належать: *правильність* (дотримання чинних норм української літературної мови), *точність* (відповідність змісту мовлення та інформації, яку несе текст, точність слововживання), *логічність* (поєднання смислових компонентів мовлення між компонентами та частинами думки.

Саме у період дошкільного дитинства формується уявлення про структурні компоненти зв'язного висловлення та потрібні навички побудови логічно зв'язного тексту), *чистота* (правильна літературна вимова, відсутність порушень лексичних, орфоепічних та інших норм, відсутність невластивих елементів (діалектних слів, жаргонізмів, слів-паразитів тощо). Педагогам закладів дошкільної освіти слід дбати про чистоту свого мовлення, адже вони є постійним прикладом для наслідування, а одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників є усунення з активного словника дітей нелітературної лексики), *багатство* (уміння використовувати всі мовні засоби для оптимального передання інформації. Багатий лексичний запас самого вихователя сприяє збагаченню словника дитини, формує навички образності мислення, виразності та точності слововживання), *виразність* (дозволяє впливати на уяву, почуття того, хто чує мовлення, створює атмосферу співпереживання, посилює враження від написаного або сказаного), *естетичність* (здатність викликати мовленням естетичне задоволення, чого можна досягти завдяки вправам із риторики), *доцільність* (педагог повинен володіти відчуттям стилю, розуміти вживання таких одиниць мовлення, які будуть відповідати умовам та ситуації спілкування). Вихователі закладу дошкільної освіти націлені на формування у дошкільників культури мовленнєвої поведінки: уміння орієнтуватися у ситуації спілкування, користуватися різноманітними формами мовленнєвого етикету, набувати навичок спілкування тощо.

Мова вихователя закладу дошкільної освіти повинна бути інтонаційно багатою, помірно голосною, дещо в уповільненому спокійному темпі, емоційно насиченою, враховуючи використання невербальних засобів спілкування.

Отже, основними шляхами вдосконалення мовлення вихователів та майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти вважаємо такі: розвиток культури та виразності мовлення, самовдосконалення та самоконтроль; самоналаштування на успіх у всіх ситуаціях мовленнєвого спілкування та оволодіння правильним літературним мовленням; загальний психологічний розвиток особливостей особистості, які є передумовою успішного оволодіння вміннями та навичками мовленнєвого спілкування [5, с. 12].

Висновки і пропозиції. Важливим аспектом мовленнєвої роботи з дошкільниками є якість мовлення педагогів закладів дошкільної освіти, адже діти дошкільного віку, наслідуючи мовлення дорослих, переймають не тільки правильну вимову, інтонацію, точність та логічність висловлення, а й недоліки мовлення, тому культура мовлення вихованців безпосередньо залежить від культури мовлення педагогів. З огляду на це, надзвичайно

важливо формувати культуру та чистоту мовлення педагогів та майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, сподіваючись створити висококультурне мовленнєве середовище для дітей.

Отже, важливим показником професіоналізму педагогів та майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є сформованість культури мовлення, яка повинна відповідати загальним нормам літературної мови, враховуючи аудиторію спілкування (діти, батьки, колеги тощо). Мовлення має бути живим, виразним, позбавленим шкідливої лексики.

Варто зазначити, що в процесі фахової підготовки майбутні вихователі закладів дошкільної освіти набувають професійно важливих якостей, де однією з головних є комунікативність, що передбачає оволодіння навичками успішного спілкування у повсякденних та професійних ситуаціях, формування навичок ділової комунікації, вдосконалення культури професійного мовлення та етикету службової взаємодії.

Список використаної літератури:

1. Бабич Н. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / за ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Калюжна Т.Г. Культура педагогічного мовлення : методичні рекомендації. Київ, 2011. 51 с.
6. Культура української мови : довідник / за ред. В.М. Русанівського. Київ : Либідь, 1990. 301 с.
7. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. 2-е вид., випр. Київ : Світич, 2009. 208 с.
8. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. І. Від народження до трьох років /О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 204 с.
10. Савченко Л.Л. Культура мовлення вихователя як засіб професійної діяльності. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/65/part_1/65-1_2019.pdf
11. Чмут Т.К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навч. посіб. Київ : Основа, 2002. 380 с.

Syvash S., Kurinna A., Sushchenko L. Speech culture of the future educator as a means of development of professional qualities

The article is devoted to an important issue – the mastery of pedagogues and future educators of preschool educational institutions of the appropriate level of speech culture, because the culture of speech is a essential component of the general culture of a person, an integral element of the pedagogical skills of the educator.

Educator, pedagogue, teacher is the guide, assistant in the formation of the child's personality (knowledge system, ideas, formation of needs, character traits, interests, etc.). The culture of speech of kindergarten pupils depends on the educator's speech culture, since one of the important aspects of working with children is the quality of the educator's speech. So, children learn by imitating adults, parents, educators, therefore the internal mechanisms of the child's speech are formed under the influence of the speech of others. An educator, future educator should be an inexhaustible source of potential and experience, such a pedagogue must have a high level of empathy, in order to feel, hear and understand who needs help, who is next to him. The modern educator must constantly self-improve, work on himself, enrich himself, both intellectually, professionally and spiritually. That is why speech, which is an instrument of professional activity of the future educator, is a component of his pedagogical skills.

Today, high requirements are put forward for the speech of preschool teachers, so it is in the context of improving the quality of preschool education that the problem of improving the quality and speech culture of educators and future educators is also considered, because the indicator of their vocational training is the possession of exemplary speech. The civic and moral duty of each future educator is to self-educate and improve his speech, because, taking into account the specifics of pedagogical activities, the educator becomes a role model, it is therefore necessary to thoroughly master those speech skills that he or she will then pass on to his or her pupils.

The theoretical foundations of the formation of the speech culture of future educators have been substantiated, the main factors that influence the formation of the speech culture of future educators have been identified; requirements for the speech of future educators of preschool educational institutions have been formulated; the main ways to improve the speech culture of educators and future educators of preschool educational institutions have been identified in the article.

Key words: *speech culture, verbal communication, teachers, educators, future educators of preschool educational institutions, professional qualities, pedagogical skills.*

УДК 378.015.31:316.613]:378.018
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.44>

Л. І. Сіра

аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ В УМОВАХ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено науково-теоретичному аналізу проблеми формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти.

Проаналізовано різні підходи до уточнення й визначення сутності понять і конструктів: «компетентнісний підхід», «компетентність», «культура», «соціокультура», «соціокультурна компетентність». Компетентність трактується як інтегральна якість майбутнього фахівця (наявність знань, умінь, навичок, латерального мислення, досвіду), здатного до самостійної та успішної професійної діяльності.

Визначено, що культура є тим базисом реальності, на якому відбувається віднаходження людиною власної сутності, власного «Я» через рефлексію, пізнання розвитку природи, соціуму, низки явищ. Культура постає тим складним цілим, тим способом діяльності, що охоплює всі види людської творчості та відтворює особистісні здібності, що реалізуються в усіх сферах життя, слугує для упровадження досвіду і регуляції відносин між індивідами. Соціокультурну компетентність презентовано як складне інтегральне утворення, здатність особистості до міжкультурної комунікації з носіями інших мов і культур, її культурного самовизначення й саморозвитку.

Під соціокультурною компетентністю іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти розуміється складне інтегральне утворення, якісна характеристика особистості, що базується на набутих знаннях соціокультурних сфер життя, оволодінні культурою, духовними цінностями, новими комунікативними стратегіями і тактиками в полілінгвокультурній ситуації, успішна самореалізація в діалозі культур.

Визначено, що успішне формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти може бути ефективним за реалізації визначених організаційно-педагогічних умов: мовленнєво-культурна адаптація іноземних слухачів засобами комунікативно-пізнавального вивчення національної мовної культури у контексті життєдіяльності України; посилення соціокультурного аспекту у курсі вивчення української мови як іноземної, забезпечуючи взаємодію соціокультурного та особистісно діяльнісного підходів у навчанні; розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців засобами стимулювання глибокого інтересу до їхньої соціокультурної самоосвіти й збагачення мовної свідомості слухачів та їхньої комунікативної навчальної практики; створення соціокультурно орієнтованого середовища, спрямованого на якісне здійснення мовної підготовки іноземних громадян, майбутніх фахівців-професіоналів, здатних до продуктивної діяльності, якість якої визначено міжнародними стандартами; ампліфікація змісту навчальних дисциплін духовно-культурними цінностями і ціннісними орієнтаціями українського народу, які трансформуватимуться в цінності-цілі; набуття і збагачення морально-духовного досвіду майбутніх фахівців шляхом інтеріоризації ціннісного ставлення до української мови як соціального явища, засобу міжкультурного спілкування.

Ключові слова: формування, компетентнісний підхід, компетентність, соціокультурна компетентність, іноземні слухачі, підготовчі відділення, заклади вищої освіти.

Постановки проблеми. Сучасні модернізаційні актуалітети у вищій школі свідчать про фундаментальні трансформаційні зміни на міжнародному ринку освітніх послуг. Таке розширення можливостей і широкий асортимент освітніх продуктів зруйнували історично сформовану односпрямованість академічного потоку здобувачів вищої освіти з розвинених країн світу до індустріальних. Розподіл полівекторних міграційних студентських потоків відбувається за різними критеріями – залежно від вибору здобувачами освіти

країни, предметної галузі, академічного рівня, іміджу країни тощо.

Актуальність вибраного напрямку дослідження зумовлена нагальною потребою на етапі довузівської підготовки іноземних громадян в університетах України до активної комунікативної діяльності у соціокультурній, побутовій, освітньо-науковій і професійній сферах спілкування, тим самим сприяючи оволодінню державною мовою як основним інструментом особистісно-професійного самовираження й самовдосконалення.

У реаліях сьогодення підготовчі відділення (факультети) закладів вищої освіти (далі – ЗВО) мають не лише виступати партнерами у високоякісному здійсненні мовної підготовки іноземних громадян, а й стати фасилітаторами в їх соціально-психологічній адаптації, вивченні мови в нерозривній єдності з культурою її носіїв, розвитку соціокультурних цінностей, почуття інтернаціоналізації, насамкінець, допомоги слухачам у реалізації себе в діалозі культур. Очевидним є той факт, що ці стратегічні лінії в освітньому процесі мають розвиватися й реалізовуватися паралельно.

Спрямованість підготовчих відділень закладів вищої освіти на кінцевий результат – майбутній фахівець із високим рівнем мовної підготовки, що здатен до міжкультурного діалогу – передбачає реалізацію освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, поєднуючи чотири взаємопов'язані складники (лінгвістичний, мовленнєвий, фаховий, соціокультурний), зміст яких визначається відповідно до комунікативних потреб іноземців. Тому серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти слухачі підготовчих відділень, соціокультурна має пріоритетне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Потребу у формуванні зазначених новоутворень на державному рівні задекларовано у низці нормативно-правових актів, зокрема: Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної», «Про культуру», Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на період на 2021–2031 роки, Концепції мовної підготовки іноземних громадян, Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів», Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. У них закладено напрями мовної підготовки іноземних громадян, освітньо-правові засади цього процесу, фундаментальні стратегії та механізми формування їхньої комунікативної компетентності, забезпечуючи комунікативні потреби слухачів.

Фундаментальною основою дослідження є праці, в яких презентовано:

– теорії компетентнісного підходу у вітчизняній педагогіці (І. Бех, Н. Бібік, П. Давидов, І. Драч, І. Єрмаков, С. Калашнікова, В. Луговий, Н. Муранова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, В. Свистун, В. Семиченко, Т. Сорочан, Л. Суценок, Ж. Таланова, Л. Хоружа, В. Ягупов, О. Якимчук та ін.) і зарубіжних дослідженнях (М. Байрем, В. Безпалько, В. Болотов, Р. Ваагінар, А. Гіденс, Дж. Гонзалес, І. Зимня, М. Клівенгер-Брайт, П. Міллер, Дж. Равен, М. Роменвіл, В. Сластьонін, М. Сміт, К. Холл та ін.);

– концептуальні засади навчання іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти (З. Бакум, Л. Богиня, Н. Ворона, В. Груцяк, О. Дем'яненко, Т. Дем'янова, М. Лаврик, Н. Пилипенко-Фріцак, Л. Рибаченко, О. Федорова, Л. Хаткова, О. Шарапова та ін.);

– питання формування соціокультурної компетентності в майбутніх фахівців (Н. Білоцерківська, В. Киливник, Н. Дідур, Т. Колодько, І. Кушнір, Л. Курінна, М. Лавренова, О. Огієнко, Л. Пономаренко, О. Семенова, Л. Смірнова, К. Фодор, Н. Хоменко, С. Шехавцова та ін.);

– особливості соціокультурної адаптації іноземних здобувачів вищої освіти (Н. Булгакова, Л. Бутенко, А. Годомська, О. Добротвор, Т. Довгодько, Т. Лещенко, В. Мізюк, Л. Оліфіра, В. Сулова та ін.).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що процес формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти досліджений фрагментарно й потребує подальшого науково-практичного вивчення. Крім того, у педагогічній дійсності спостерігається низка суперечностей між:

– вимогами реалій соціуму й держави до рівня сформованості соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень ЗВО, що здатні до міжкультурного діалогу, та домінуванням в освітньому процесі лише мовної підготовки;

– визнанням пріоритетної ролі соціокультурної компоненти у структурі успішної адаптації іноземних громадян та недостатнім рівнем насиченості освітнього процесу засобами й методами, що сприяють формуванню соціокультурних знань і навичок їх застосування в особистісно-професійній діяльності;

– існуванням потужного педагогічного потенціалу соціокультурної освітньої парадигми та відсутністю розробленої й експериментально перевіреної цілісної системи заходів, що забезпечуватимуть на індивідуальному рівні спрямованість соціокультурних ціннісних орієнтацій іноземних слухачів, які трансформуватимуться в цінності-цілі.

Отже, наявність суперечностей, аналіз недоліків у процесі формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень, соціальна значущість та актуальність порушеної проблеми, недостатній рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати науково-теоретичні аспекти проблеми формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перехід вищої школи на стандарти європейської освіти актуалізує проблему підготовки майбутніх фахівців до життєдіяльності в умовах постійних змін, що вимагає своєю чергою від особистості швидкої і гнучкої реакції на динаміку змін ситуацій та середовища. З огляду на це виникла гостра необхідність підготовки нової генерації фахівців, здатних до успішного виконання професійних завдань. Це спеціалісти-професіонали із гнучким, раціональним, прогностичним та латеральним мисленням, які здатні швидко адаптуватися, передбачати майбутній розвиток подій, наслідки прийнятих рішень, із розвинутими вміннями працювати з людьми, спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати, використовувати ефективні тактики комунікації та ін. Це й зумовлює високу актуальність дослідження реалізації компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти. Таким чином, звернемося до концептуального аналізу сутнісних ознак компетентнісного підходу в освіті.

Специфіка вищезазначеного підходу виражається в реалізації ідеї всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, який є гуманітарним у своїй основі. Отже, метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних, креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей [1, с. 28].

Така освіта дозволить не лише досягати етапних навчальних чи професійних успіхів, але на особистісно-ціннісному рівні визначати для себе важливі життєтворчі цілі та досягати їх, застосовуючи навчально-компетентнісний базис та індивідуальні можливості навчатися безперервно упродовж всього життя. «Саме тому, – зазначає О. Якимчук, – ми говоримо не так про навчання і виховання, як про набуття особистісно-системної цілісності знань, компетентностей і цінностей, орієнтованих на всебічні прояви життєвого успіху конкретної людини» [2, с. 21].

Більшість дослідників (А. Андреев, І. Бех, П. Давидов, І. Драч, І. Єрмаков, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, В. Свистун, Л. Суценок, Ж. Таланова, В. Ягупов, О. Якимчук) компетентнісний підхід в освіті пов'язують з оптимізацією та вдосконаленням освітнього процесу:

– за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої; це набуття особистістю необхідних життєвих компетентностей (І. Бех);

– компетентнісний підхід передбачає не лише навчання, виховання та розвиток студентів, але

й постійне вдосконалення самого освітнього процесу, а також безперервне самовдосконалення суб'єктів, які його здійснюють (О. Якимчук);

– компетентнісний підхід орієнтує на побудову освітнього процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимня);

– компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а спроможність людини діяти в різних проблемних ситуаціях (П. Давидов);

– компетентнісно орієнтована освіта передбачає перенесення акценту із засвоєння суб'єктами нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та індивідуальний досвід у нестандартних життєвих ситуаціях, отримання практичних результатів (Т. Андрищенко);

– компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреев);

– особливістю цього підходу є студентоцентрована зорієнтованість навчання (С. Адам, В. Байденко, Н. Гришанова);

– спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток в особистості системи ключових і предметних компетентностей (О. Заблоцька).

Відповідно до концептуальних позицій української дослідниці Л. Суценок, ціннісно-смісловим вектором компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, що спрямована у майбутніх фахівців не тільки на отримання поліфункціональних знань, набуття значущих компетентностей, а й забезпечення органічного поєднання морально-етичної культури та інтелігентності кожної особистості [3].

На думку В. Омеляненко, компетентнісний підхід «не заперечує необхідності формування знанневої бази, йдеться про надбання компетентностей як кінцевого результату цього процесу; такий підхід спрямовано на формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, а також самостійної діяльності й особистісної відповідальності суб'єктів навчання. З огляду на це педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) має бути зорієнтована на активність студента у навчанні, розглядаючи його як суб'єкта діяльності й акцентуючи і на психологічному змісті основних характеристик професіонала як суб'єкта, зумовлюючи при цьому внутрішню детермінацію професійної поведінки й діяльності» [4, с. 32]. І додає: «Саме тому об'єктивним фактором сьогодення виявляється тенденція щодо перебудови діяльності закладів вищої освіти крізь призму компетентнісного підходу. Зокрема, йдеться про формування елементів, що характеризують модель студента третього століття: цілі й

цінності, енергопотенціал та здібності, відповідальність, мотиви та спрямованість, самоорганізація, самоактуалізація й самопобудова, компетентність, здатність до ефективної комунікативної взаємодії, креативність, лідерські якості, культуроспрямованість, харизматичність, затребуваність, конкурентоздатність, вміння працювати в команді, здатність швидко і ефективно вирішувати професійні ситуації та завдання з високою продуктивністю, безперервний особистісно-професійний розвиток тощо» [4, с. 34].

Підбиваючи підсумок вищезазначеного, слід підкреслити, що ми компетентнісний підхід розглядаємо як освітню інновацію, сутність якої полягає у перенесенні акцентів з поінформованості навчання на уміння здобувачів освіти використовувати цю інформацію для успішного розв'язання практичних завдань і ситуацій, зі сформованою здатністю до самореалізації та самовдосконалення протягом життя.

Слід наголосити, що базисом фундаментальної теорії компетентнісного підходу, певною структурною одиницею є компетентність.

Так, поняття «компетентність у навчанні» подається в «Енциклопедії освіти» як (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуття молодого людиною не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [5, с. 408].

У словнику іншомовних слів «компетентність» (від лат. *competens, competentis* – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [6, с. 282].

Словник професійної освіти (укладач С. Гончаренко) «компетентність» тлумачить як систему знань і вмінь, які необхідні у процесі професійної діяльності, а саме: аналітичні вміння, здатність передбачення наслідків професійної діяльності, інформаційний аналіз [7, с. 149].

Центральне поняття нашого дослідження, яке наведено в «Новітньому психологічному словнику», презентовано так: це психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, які виходять від почуття власної успішності та корисності, надаючи людині усвідомлення власної здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими [8, с. 203].

Згідно із тлумаченням, поданим у Законі України «Про вищу освіту» [9], категорію «компетентність» представлено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Відома дослідниця, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічної наук

України Олена Пометун компетентність трактує як результативно-діяльнісну характеристику освіти, спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [10, с. 17].

У межах поняття «компетентність» виділяють ключові, базові та спеціальні компетентності, що знаходяться у взаємодії та взаємозалежності. Ключові компетентності характеризують як багатофункціональні, надпредметні й багатомірні. Оволодіння ними дозволяє вирішувати різноманітні проблеми у повсякденному та соціальному житті, професійній діяльності. До цієї групи компетентностей зараховують мовну, комунікативну, соціальну, інформаційну, культурологічну тощо. Базові компетентності набувають за умови оволодіння методами конкретних наук. Спеціальні компетентності витікають зі специфіки завдань, що виникають під час вирішення реальних проблем спеціальної діяльності [11, с. 223].

Підсумовуючи, зазначимо: аналіз науково-педагогічних джерел довів складність і багатоаспектність досліджуваного явища. Як бачимо, «компетентність» найчастіше ототожнюють із такими категоріями та конструктами, як «індивідуальна здатність», «задані навички», «результат освіти», «діяльнісна характеристика», «кваліфікація», «лідерські якості», «ефективність», «саморозвиток», «продуктивна реалізація», «досягнення», «досконалість», «результативність». Оскільки поняття «компетентність» є міждисциплінарним, відповідно, подані трактування щоразу набуватимуть певного характерного забарвлення.

Наведені міркування й теоретично-концептуальні резюме дають змогу узагальнити вищевказані підходи й навести авторське тлумачення поняття «компетентності», яке ми розуміємо як інтегральну якість майбутнього фахівця (наявність знань, умінь, навичок, латерального мислення, досвіду), здатного до самостійної та успішної професійної діяльності.

Слід підкреслити, за логікою дослідження ми наблизились до ширшого аспекту цієї проблеми. Ідеться про сутність і особливості соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

З огляду на те, що в основі центрального конструкту нашого дослідження базовим виступає поняття «культура», розглянемо його детальніше крізь призму довідникових й енциклопедичних джерел, аналіз якого надасть глибини й цілісності науковому пошуку.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови наведено такі основні значення цього терміна: «1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; рівень розвитку суспільства в певну епоху; 2) освіченість, вихованість; 3) рівень, ступінь

досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [12, с. 258].

У соціально-педагогічному словнику (за редакцією В. Радула) поняття «культура» (від лат. «оброблення, виховання, утворення, розвиток, шанування») трактується як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе [13, с. 123]. І у цьому словнику також подається поняття «культура соціальна», яку презентовано як предметно-ціннісну форму засвоєвано-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства, народжується й утверджується сенс людського буття [13, с. 125].

Словник-довідник із професійної педагогіки (за редакцією А. Семенової) пропонує характеристику більш ширшого поняття «культура міжнаціональних відносин», що визначається як висока ступінь довершеності цих відносин, що проявляється в культурних, духовних, політичних, економічних зв'язках і взаємодіях між різними народами та подіями. Культура міжнаціональних відносин може виявлятися на різних рівнях: на рівні окремих націй, груп населення, окремої людини чи сім'ї [14, с. 113].

Так, на думку академіка В. Андрущенка, феномен культури не може бути зведеним до одного чи кількох природних або соціальних утворень крізь призму філософії культура постає в узагальнених характеристиках як форма, результат, спосіб зв'язку людини з дійсністю, утвердження людини як прояв і утвердження сутнісних сил людства. Оскільки способом існування людини є діяльність (праця), саме вона і постає як головне джерело культури [15, с. 6–7].

Культура, за концепцією дослідниці І. Рижової, – це певний рівень розвитку суспільства, творчих здібностей людини, відтворюваний в її матеріальних і духовних цінностях. Культура асоціюється із рисами особистого удосконалення людини, це специфічний спосіб організації і розвитку людської особистості [16, с. 76].

Таким чином, осмислення вищенаведеного дає змогу узагальнити, що категорія «культура» є поліпарадигмальною та багатовимірною, яка розглядається ученими з різних методологічних позицій і світоглядних орієнтирів. Єдиної позиції щодо визначення поняття не досягнуто, проте учені одностайні в тому, і ми цю думку повністю поділяємо, що культура є тим базисом реальності, на якому відбувається віднаходження людиною власної сутності, власного «Я» через рефлексію, пізнання розвитку природи, соціуму, низки явищ. Культура постає тим складним цілим, тим способом діяльності, що охоплює всі види людської

творчості та відтворює особистісні здібності, що реалізуються в усіх сферах життя, слугує для упровадження досвіду і регуляції відносин між індивідами.

Зазначимо, що базисний конструкт нашого дослідження «соціокультурна компетентність» ми розглядаємо його в аспекті двох змістових ліній: соціальної та культурної. Спробуємо чітко окреслити межі ключових понять та їхню взаємозумовленість у висвітленні досліджуваного конструкту.

Отже, поняття «соціокультура» багатопланове. Його можна розглядати як суму всіх культурних, соціальних і політичних інтересів. Соціокультура – це культурно-політичне поняття, як пряме звернення митців і мистецьких ініціатив до соціальних актуальних тем щодо включення на рівноправних засадах усіх зацікавлених у процес творення. Важливим моментом при цьому є підтримка суспільного і культурного виміру демократії [17, с. 6].

Соціокультура того чи іншого суспільства відображає весь спектр культурних надбань народу протягом століть, що пройшли трансформацію і на виході сформували певний, особливий для кожного народу тип соціокультури, свої певні соціокультурні цінності, які базувалися на власному неповторному досвіді кожного суспільства. Соціокультура є загальною для всіх і водночас унікальною для кожного певного суспільства. На її базі формуються соціокультурні цінності, а потім – цінності та психокультура кожної окремої людини [18, с. 71].

Н. Хоменко соціокультурну компетентність розглядає як один з аспектів життєдіяльності людини, де вона виявляється як повсякденна практика, здатність особистості здійснювати діяльність способом і в межах, загальноприйнятих для людини [19, с. 333].

Соціокультурну компетентність Т. Варянка, Л. Іванченко характеризують як знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки, етикету та вміння розуміти їхню комунікативну поведінку й адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, будучи при цьому носієм іншої культури [20, с. 107].

Дослідниками О. Кукевич та О. Клехо соціокультурну компетентність презентовано як процес життєдіяльності особистості, тому вона підходить під структуру терміна життєва компетентність. Життєва компетентність особистості, актуалізована сучасними соціокультурними трансформаціями, визначається як реальна здатність відповідально й адекватно реагувати на швидкі соціальні зміни, використовувати набуті знання, вміння та навички адекватно різним життєвим ситуаціям, як очікуваним, так і існуючим [21, с. 144].

І. Процюк трактує поняття «соціокультурна компетентність» як знання елементів національної культури, національно-культурної специфіки

мовної поведінки носіїв відповідної мови і здатність користуватися такими елементами соціокультурного контексту як звичаї, правила, норми, країнознавчі знання носія мови. Явище соціокультурної компетентності, на думку науковця, нерозривно пов'язане з формуванням особистості в сучасному суспільстві, де людина має змогу не тільки усвідомлювати себе в суспільстві, а й суспільство у собі, яке вона може прийняти або змінити. Соціокультурну компетентність доцільно розглядати як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій, як здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур, як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення [22].

Не менш актуальною є концептуальна позиція старшого наукового співробітника Інституту соціальної та політичної психології НАПН України О. Жорнової, яка переконує в тому, що соціокультурна компетентність – це вміння і готовність застосовувати сукупність соціопедагогічних, соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї зі сторін [23].

Отже, наведені нами міркування дають змогу під соціокультурною компетентністю розглядати складне інтегральне утворення, здатність особистості до міжкультурної комунікації з носіями інших мов і культур, її культурного самовизначення й саморозвитку.

Дійсно, в контексті нашого дослідження саме соціокультурна компетентність дає змогу іноземним слухачам в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти спілкуватися українською мовою з носіями мови в різних ситуаціях, вивчати норми поведінки, ознайомлюватися з традиціями української національної культури, розвивати вміння і навички використовувати ці знання у процесі спілкування, причому іноземний здобувач освіти має стати повноправним учасником міжкультурного діалогу.

Зважаючи на наведені вище позиції, підсумуємо, що під *соціокультурною компетентністю іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти* ми розуміємо складне інтегральне утворення, якісну характеристику особистості, що базується на набутих знаннях соціокультурних сфер життя, оволодінні культурою, духовними цінностями, новими комунікативними стратегіями і тактиками в полілінгвокультурній ситуації, успішна самореалізація в діалозі культур.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми визначено, що успішне формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти, за нашим припущенням, може бути ефективним за реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

- мовленнєво-культурна адаптація іноземних слухачів засобами комунікативно-пізнавального вивчення національної мовної культури в контексті життєдіяльності України;

- посилення соціокультурного аспекту в курсі вивчення української мови як іноземної, забезпечуючи взаємодію соціокультурного та особистісно-діяльнісного підходів у навчанні;

- розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців засобами стимулювання глибокого інтересу до їхньої соціокультурної самоосвіти й збагачення мовної свідомості слухачів та їхньої комунікативної навчальної практики;

- створення соціокультурно орієнтованого середовища, спрямованого на якісне здійснення мовної підготовки іноземних громадян, майбутніх фахівців-професіоналів, здатних до продуктивної діяльності, якість якої визначено міжнародними стандартами;

- ампліфікація змісту навчальних дисциплін духовно-культурними цінностями і ціннісними орієнтаціями українського народу, які трансформуватимуться в цінності-цілі;

- набуття і збагачення морально-духовного досвіду майбутніх фахівців шляхом інтеріоризації ціннісного ставлення до української мови як соціального явища, засобу міжкультурного спілкування.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в узагальненні й систематизації поглядів науковців на проблему формування соціокультурної компетентності іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень закладів вищої освіти у вимірах вітчизняної та зарубіжної думки.

Список використаної літератури:

1. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3(152). С. 24–31.
2. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 19–25.
3. Сущенко Л.О. Домінанти морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. Травень, № 2 (57). С. 448–454.
4. Омеляненко В.В. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх

- бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 256 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 6. Словник іншомовних слів / уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
 7. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
 8. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря ; изд. 3-е. Ростов на Дону : Феникс, 2007. 806 с.
 9. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 31.07.2021).
 10. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
 11. Суховєєва Н.М. Реалізація компетентнісного підходу при підготовці майбутніх соціальних педагогів у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2014. Вип. 115. Серія : Педагогічні науки. С. 221–227.
 12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
 13. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
 14. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 362 с.
 15. Андрущенко В.П. Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 33. С. 5–9.
 16. Рижова І.С. Культура як найбільш фундаментальний спосіб людського буття. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2011. Вип. 46. С. 126–134.
 17. Bettina Messner. *Über Soziokultur. Kulturmanagement*. 2010. № 4. S. 6–9.
 18. Пономаренко Я.І. Соціокультурний контекст формування особистості. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2012. № 1. С. 71–74.
 19. Хоменко Н.В. Соціокультурна компетентність як один з основних аспектів життєдіяльності особистості. *Управління в освіті* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти та ін. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 332–334.
 20. Варянюк Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 1. С. 103–107.
 21. Кукевич О.М., Клехо О.В. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. № 1. С. 143–146.
 22. Процюк І.Є. Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі. *Педагогічні науки*. 2016. Випуск 3 (85). С. 107–113.
 23. Жорнова О.І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору»*. 2006. Додаток 3. (Т. 3). С. 93–100.

Sira L. Academic aspects of the formation of socio-cultural competence of foreign students at preparatory departments in higher educational institutions

The article deals with the academic analysis of the formation of socio-cultural competence of foreign students at preparatory departments in higher educational institutions.

Different approaches were applied to clarify and define the essence of the following concepts and constructs: “competence approach”, “competence”, “culture”, “socioculture”, “sociocultural competence”. The concept “competence” is understood as an integral quality of the future specialist (knowledge, skills, lateral thinking, experience), capable of independent and successful professional activity. It is determined that culture is the basis of reality on which a person finds his/her own “Ego” through reflection, cognition of nature, society, and other phenomena. Culture is seen as a complex formation, a way of activity that encompasses all types of human creativity and reproduces personal abilities that are realized in all spheres of life, serves to introduce experience and regulate relations between individuals. Socio-cultural competence is presented as a complex integrated education, the ability of an individual to intercultural communication with speakers of other languages and cultures, cultural self-determination and self-development.

Socio-cultural competence of foreign students in the preparatory departments of higher education is a complex integrated education, qualitative characteristics of an individual, based on acquired knowledge of

socio-cultural spheres of life, mastery of culture, spiritual values, new communication strategies and tactics in polylingual cultural situation, efficient self-realization in a cultural dialogue.

It is proved that successful formation of socio-cultural competence of foreign students at the preparatory departments in higher educational institutions can be effective on condition of the following organizational and pedagogical requirements are met: speech and cultural adaptation of foreign students by means of communicative and cognitive study of national language and culture in Ukraine; emphasizing socio-cultural aspect in the course of studying the Ukrainian language as a foreign language, ensuring interaction of socio-cultural and personal activities in education; development of the emotional and value sphere of future specialists by means of stimulating deep interest in their socio-cultural self-education and enrichment of students' language consciousness and their communicative educational practice. It is also essential to create a socio-culturally oriented environment aimed at high-quality language training of foreign citizens, future professionals capable of productive activities meeting the international standards; to introduce spiritual and cultural values and value orientations of the Ukrainian people in the content of educational disciplines, which will be transformed into value-objectives; to acquire and enrich moral and spiritual experience of future specialists by internalizing the value attitude to the Ukrainian language as a social phenomenon and a means of intercultural communication.

Key words: *formation, competence approach, competence, socio-cultural competence, foreign students, preparatory departments, institutions of higher education.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.45>**А. В. Сяєв**

orcid.org/0000-0002-0654-7360

Researcher ID: C-4724-2016

Scopus Author ID: 56672923100

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри диференціальних рівнянь
механіко-математичного факультету

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуалізації даних стосовно хмарних технологій та способам їх застосування під час викладання математичних дисциплін. Розкрито поняття хмарних технологій, зазначено їх переваги в процесі застосування та оптимізації навчального процесу. Коротко подано чотири моделі розгортання хмарних систем, як-от приватна, публічна, гібридна та суспільна. Наведено власну систему розподілу хмарних технологій, застосування яких можливе в навчальному процесі, як-от універсальні і спеціалізовані. Система Moodle, маючи широкий спектр можливостей, дозволяє створювати унікальні освітні продукти, активізуючи різні елементи (завдання, лекції, опитування тощо) й ресурси (книги, папки, пояснення, сторінки, файли). Google Classroom – це інструмент, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, допомагає створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, коментувати й організовувати ефективно спілкування зі студентами в режимі реального часу. Основним елементом Google Classroom є групи. Подано приклади до кожної групи. Установлено, що найбільш доступними і зручними у користуванні хмарними технологіями є Google Classroom і Moodle. Особливу увагу зосереджено на функціональних можливостях сервісів Google: Google Sheet, Google Slides, Google Диска, Google Docs, Google-forms. З'ясовано, що останній ресурс є найбільш зручним для перевірки знань студентів як у позааудиторній формі, так і в процесі фізичної присутності студентів у навчальному закладі. Більш широко розкриті переваги використання Google Apps Education Edition на заняттях із математичних дисциплін. До переліку спеціалізованих хмарно орієнтованих математичних програм належать CoCalc, Wolfram Demonstration Project, WolframAlpha, GeoGebra. Наголошено, що кожний сервіс, незважаючи на те, що він орієнтований на математичні розрахунки, відрізняється за функціональними параметрами. Це передбачає особливу увагу з боку викладача під час підготовки до проведення заняття, зокрема, в частині суб'єктивної оцінки доречності застосування тієї чи іншої хмарної платформи. Рекомендовано надавати для самостійного опрацювання посилання на лекції, розміщені на таких освітніх платформах, як Coursera, Stepik, Prometheus, EdX. Визначено, що ці матеріали дають змогу проаналізувати тему під іншим кутом зору і, враховуючи те, що лівова частина з них публікуються іноземною мовою, підвищити рівень професійної ділової англійської.

Ключові слова: Moodle, Google Classroom, хмарні технології, Google Apps Education Edition.

Постановка завдання. Майже жодну сферу людської діяльності у сучасному світі не можна уявити без наявності в ній (безпосередньо чи опосередковано) хмарних технологій, які покликані оптимізувати, прискорювати чи полегшувати роботу учасників процесу. Ефективна освіта не здатна ігнорувати такі стрімкі процеси цифровізації, саме тому в учнів активно розвивають навички роботи з комп'ютером, застосування корисних ІТ-продуктів, а також викладачі використовують електронні майданчики й інтернет-ресурси для підготовки й проведення занять з учнями. Таким чином, можна говорити про те, що широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні сприяє усвідомлення най-

кращих форматів їх застосування, що дає змогу відтворювати нові форми та методи викладання. Якщо декілька років тому говорили про необхідність забезпечення доступу школярів до персональних комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, то нині вчителі опікуються питаннями розвитку в молоді цифрової культури, раціонального використання часу в мережі Інтернет, критичного мислення та формування власної позиції на основі матеріалу з достовірних джерел. Це відбувається через призму різних дисциплін, де математика не є винятком. Із вказаного виходить, що поряд із традиційними і знайомими педагогам техніками викладання дисциплін на перший план поступово переходять компетенції застосування активних

та інтерактивних форм навчання. Такий підхід до організації освітнього процесу вимагає від викладача зміни звичного процесу викладання матеріалу: структури лекції/семінару, форм організації діяльності, принципів взаємодії суб'єктів. Указане питання вже було предметом наукових пошуків окремих вітчизняних та зарубіжних дослідників, проте розглядалось через призму інших проблематик: М.А. Кислова, К.І. Словак розкривають технології мобільного навчання вищої математики суто інженерів-електромеханіків [4], у полі зору І.О. Теплицького перебувають хмарні технології як спосіб поліпшення стану викладання математики пропорційно у вищій та середній школі [7]; О.Г. Глазунова, О.Г. Кузьмінська, Т.В. Волошина досліджували хмарні сервіси як спосіб організації групової роботи у ВНЗ [2]. Обрана нами тематика носить прикладний характер, адже має на меті трансляцію способів підвищення ефективності викладання математичних дисциплін шляхом використання хмарних технологій у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи будь-який науковий феномен, як правило, вчені дискутують щодо дефініції чи генези ключового концепту. Щодо «хмарних технологій» ситуація значно різниться, адже тут сформувався єдиний підхід до трактування зазначеного поняття. Так, хмарні технології (cloud computing) становлять сервер чи окрему цілісну мережу, котра акумулює в собі інформацію або програми, доступ до яких відкривається користувачеві за допомогою мережі Інтернет. Як виходить із зазначеного, обов'язковою умовою доступу до оцифрованих файлів є підключення до мережі, при цьому персональний комп'ютер (інший гаджет) користувача не відіграє вагомій ролі.

Порівняно прості умови взаємодії з хмарним середовищем, відсутність потреби у додаткових витратах, оперативний доступ і здатність до швидкої обробки великого обсягу даних стали передумовою їх використання в освітньому процесі. А також, що не менш важливо, забезпечується можливість урахування індивідуальних потреб та навчальної траєкторії студента за рахунок моделювання його діяльності і добору необхідних ресурсів [7]. Наразі фахівцям ІТ-сфери відомі чотири моделі розгортання хмарних систем. Ідеться про *приватну хмару (private cloud)*, котра створюється і застосовується однією організацією, тобто коло потенційних учасників обмежене. На противагу їй є *публічна хмара (public cloud)*, яка передбачає розгортання інфраструктури та відповідного програмного забезпечення за межами окремої установи (із наданням доступу до неї широкому колу осіб): Amazon Web Services, Cloud Sigma, DigitalOcean, Google Compute Engine, WorkXpress, BlueiTech. *Гібридна хмара (hybrid cloud)* – це симбіоз двох і більше хмар:

AppScale, Rackspace, Dimension Data, Atlantic.net, Qt Cloud Services; а однією з найбільш поширених, напевно, є *суспільна хмара (community cloud)*, яка об'єднує членів спільноти, що мають спільну мету: Force.com, Windows Azure, Google App Engine та ін. Логічно, що наша увага зосереджена саме на публічній та суспільній (громадській) хмарах. Загалом, хмарні технології, що застосовуються у навчальному процесі, доцільно поділяти на універсальні (застосовуються учасниками освітнього процесу незалежно від дисципліни), спеціалізовані (адаптовані розробниками під певний курс). Прикладом першої групи, на наш погляд, є сервіси Google, Thinglink, OneDrive, Scribd, Slideshare, YouTube, Skype, Zoom, Moodle, месенджери тощо. Так, сервіс Thinglink застосовується для узагальнення та систематизації набутих учнями знань (в основі – інтерактивні завдання, створені викладачем самостійно або на базі напрацювань інших фахівців). Часто за допомогою вказаного ресурсу створюють інтерактивні малюнки з тегами, натискаючи на які автоматично можна перейти на необхідний Інтернет-ресурс чи переглянути відеофрагмент. Дещо подібний функціонал у сервісу Umaigra, простий й інтуїтивно зрозумілий інтерфейс якого дає змогу оперативно підготувати дидактичні онлайн-ігри для певної теми. Moodle, Blackboard, Google Classroom, Skype, Zoom – ці програми забезпечують дистанційний зв'язок та позааудиторну комунікацію в системі «викладач – студент», при цьому майже повністю дозволяючи моделювати формат реального заняття. Саме перші три ресурси призначені для освітнього середовища, адже дозволяють контролювати доступ до курсів, розміщувати лекційні / семінарські / науково-практичні матеріали, надсилати, зберігати, корегувати, здійснювати перевірку завдань, отриманих на самостійне опрацювання, чи проводити демонстрацію колективних проєктів. Так, система Moodle, маючи широкий спектр можливостей, дозволяє створювати унікальні освітні продукти, активізуючи різні елементи (завдання, лекції, опитування і т. д.) й ресурси (книги, папки, пояснення, сторінки, файли). Google Classroom – це інструмент, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, допомагає створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, коментувати й організовувати ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу. Основним елементом Google Classroom є групи. Функціонально групи мають структуру форумів, оскільки вони дозволяють користувачам із легкістю надсилати повідомлення іншим учасникам, із якими вони часто спілкуються в межах цієї групи [2, с. 204]. На основі проведеного нами експерименту вдалося встановити, що для організації групової роботи найбільш прийнятним є сервіс Google Classroom, оскільки ця платформа вибирає всі необхідні

функції і програми, корисні для групової взаємодії (створення публікацій для однієї або відразу декількох груп; формування завдань із можливістю прикріплення посилань, мультимедійного контенту (із сервісу YouTube), різних типів файлів, а також створення і зберігання файлів на Google Диску тощо). Skype та Zoom радше пристосовані для проведення короткострокових конференцій (у Zoom наявні обмеження до 40 хвилин для безкоштовної версії). Значну популярність набувають наразі сервіси Google, адже вони інтегровані і в Google Classroom, що спрощує процес адаптації до онлайн-взаємодії. Єдина умова автентифікації та отримання доступу до відповідних ресурсів – наявність електронної пошти Google. Google Docs є приблизним хмарним аналогом до текстового процесора Microsoft Word і застосовується майже всіма викладачами математики разом із Google Sheets. Через Google Sheet зручно вести підрахунки, застосовуючи відповідні формули, а також накладати та зберігати фільтр (не заважаючи іншим користувачам). Сервіс передбачає функцію автозбереження і можливість створення закладок для великих документів; у разі залишення іншим користувачем коментарів чи нотатків оповіщення прийде на пошту тим, у кого є посилання на документ. Google Slides оптимально використовувати для демонстрації нової теми, наприклад: «Поняття матриці та дії над матрицями», «Метод координат на прямій та його застосування», «Пряма лінія на площині», «Множини дійсних чисел», «Класифікація функцій» тощо. Сприйняття та засвоєння нового матеріалу студентами форсуватиметься за рахунок наочної демонстрації. В основі Google-forms закладена логіка інтернет-опитування (тестування), що дозволяє суттєво спростити перевірку отриманих знань. Викладач має змогу безкоштовно створювати необмежену кількість для тестів, задач та оперативно ознайомлюватись із результатами їх проходження. Під час створення самої форми можна видозмінювати її дизайн, додавати малюнки, модифікувати послідовність розміщення блоків, деякі питання робити обов'язковими для виконання, а інші – за бажанням студента. Коректність форми тестового завдання визначається виконанням кількох умов, таких як відповідність форми змісту завдання, повне і точне відображення його змісту, що легко сприймається реципієнтом, а також характеризується відсутністю можливості випадкової помилки у підготовлених студентів. Основною класифікацією форм тестових завдань є їх розподіл, в основі якого лежить характер взаємозв'язку між питанням і відповіддю в тестовому завданні. Оскільки будь-яке тестове завдання за своєю суттю є питанням, тобто логічною формою, що містить запит на заповнення інформації, то доречно перенести класифікацію питань і на тестові завдання. Відповідно

до класифікації питань тестові завдання можна поділити на закриті та відкриті. Для ускладнення завдання також є можливість передбачити декілька варіантів відповідей. Викладач під час роботи з Google-forms може дозволити кожному студентові проходити тестування лише один раз та відслідковувати індикатор проходження тесту. Перегляд відповідей може здійснюватись індивідуально або у формі діаграми, щоб отримати % від загальної кількості учнів, які успішно склали тест (надали правильну відповідь на конкретне питання).

Google Apps Education Edition, наприклад, є більш досконалим хмарним ресурсом (порівняно з Microsoft Office 365), адже ставить перед суб'єктом мінімальні вимоги до програмного забезпечення, доступ до математичних додатків забезпечується через вікно браузера, дає змогу працювати з будь-якого смартфона (мобільного пристрою). До того ж усі сервіси Google Apps Education Edition безоплатні. Складник «Drawings» (призначений для створення діаграм зв'язків) у вивченні теми «Системи лінійних алгебраїчних рівнянь» дозволить показати поняття «сумісність/несумісність» і «визначеність/невизначеність» системи [4, с. 79].

Усі файли, які продукуються в межах роботи на вищеперелічених ресурсах, зберігаються на Google Диску. Це досить зручне і надійне місце для акумулювання різних типів файлів: текстових документів, таблиць, графічних й інших зображень, аудіо- та відеоконтенту. Диск – популярне хмарне сховище, яке не дозволить загубитися документам і забезпечить можливість віддалено працювати з ними на різних пристроях, які мають доступ до мережі Інтернет. Сьогодні функціональні можливості цього сервісу досить широкі: можливість публікувати завантажені в Google Диск фотографії в Google+; спільно редагувати документи, ділитися ними, не використовуючи при цьому електронну пошту; створювати нові документи, відкривати до них доступ іншим користувачам; наявність конкретного обсягу пам'яті (15 ГБ використовується безкоштовно і 100 ГБ або 1 ТБ додаткового простору можна придбати); у сховище автоматично поміщаються файли, прикріплені до вхідних і вихідних повідомлень Gmail, самі електронні листи, а також усі світлини, завантажені в Google Фото. Так, наприклад, у межах опанування дисципліни «вища математика» досить часто викладачі практикують застосування однієї з Web-орієнтованих систем комп'ютерної математики або цілісний комплекс засобів ІКТ-навчання [5, с. 85]. Ідеться про лекційні демонстрації, математичні тренажери й навчальні системи, динамічні моделі тощо. Мобільні математичні середовища, що функціонують на базі відкритого модульного мережного інформацій-

но-обчислювального програмного забезпечення, роблять мобільним і сам навчальний процес: у такий спосіб пришивдшується обробка/зберігання чи подання матеріалів, проведення математичних досліджень, оцінювання досягнень, індивідуальна чи колективна робота над певними кейсами тощо. При цьому, що найбільш важливо, учень інтегрується в навчальний процес за допомогою хмарних технологій як у позааудиторному форматі, так і за умови фізичної присутності на занятті. До переліку прикладних математичних (в т.ч. інформатичних) хмаро орієнтованих програм, розміщених на серверах Google, належить CoCalc. Його компоненти – це робочі аркуші для інтерактивного виконання команд (Sage Worksheets); для синхронної чи асинхронної взаємодії застосовують «блокноти» IPython (частина бібліотеки призначена для обчислень); система документообігу, резервного копіювання (збереження файлів користувача кожні дві хвилини); система реплікації, що автоматично дублює кожен проєкт одночасно на три відокремлені центри опрацювання даних [8; 9]. Аналіз технічного функціоналу цієї вебплатформи дає змогу інтерактивно вивчати предмети математичного спрямування, як-от природничі та комп'ютерні науки, організувати навчальні курси, співпрацювати з колегами через указаний ресурс; додавати файли, опрацювати дані, редагувати наявні або створювати нові тексти, застосовуючи LaTeX, Markdown або HTML. Ліва частина роботи проводиться саме у CoCalc, при цьому дозволяється створення одним користувачем необмеженої кількості проєктів. Останній може залучати інших осіб до реалізації проєкту, надавши доступ до необхідних файлів. Учасники проєкту досить часто використовують функцію поєднання власних обчислювальних і зберігальних ресурсів. У цьому разі суб'єкти мають подвійну ціль: поліпшити можливості проєкту як такого й перерозподілити ресурси між собою. Не менш важливим джерелом слід уважати реалізований компанією Wolfram Research проєкт Wolfram Demonstration Project. Демонстрація всіх модулів курсу можлива за умови встановлення Wolfram CDF Player – програвача, що містить плагіни для найпоширеніших веббраузерів. Потужним математичним пакетом, який працює в браузері і здатен самостійно диференціювати, будувати 2D- і 3D-графіки, є WolframAlpha. Окрім складних обчислень, ресурс також надає довідкову інформацію. Адаптована до різних освітніх рівнів GeoGebra – це безкоштовна, динамічна, математична програма для створення «живих креслень». Вона досить легко інтегрується в Moodle, тому навчальні матеріали, представлені в системі управління курсами, гармонійно доповнюються комп'ютерними моделями.

Не варто ігнорувати і матеріали, розміщені на сервісах для додаткового навчання, як-от Coursera

(як правило, доступний англійською мовою, проте наявні окремі лекції із субтитрами), Stepik, Prometheus, EdX. Кожен із вищеперелічених спеціалізованих хмарних сервісів має як переваги, так і недоліки. Вони різняться за функціональними параметрами, тому викладачеві в підготовці до заняття необхідно з власного досвіду оцінити доречність застосування тієї чи іншої платформи. Водночас практикувати роботу із зазначеними ресурсами мають і самі студенти, адже розуміння принципу їх функціонування не лише полегшить навчання й опанування матеріалу, а й стане корисним для реалізації свого трудового потенціалу.

Висновки і пропозиції. За результатами проведеного дослідження встановлено, що системи комп'ютерної математики нівелюють наявний у багатьох студентів бар'єр перед математичними дисциплінами, виконують функцію довідників, допомагають використовувати складні математичні методи для отримання та чисельного й аналітичного розв'язку задачі. Графічні можливості сучасних хмарних технологій забезпечують додатковою інформацією розв'язання складних прикладних задач. Візуалізація проміжних етапів і отриманих результатів розв'язання задачі дозволяє студентові зрозуміти суть складних процесів і явищ. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у вивченні інструментарно-методологічних основ забезпечення дистанційного освітнього процесу засобами цифрових технологій.

Список використаної літератури:

1. Войтович Н.В., Найдьонова А.В. Використання хмарних технологій Google та сервісів web 2.0 в освітньому процесі. Методичні рекомендації. Дніпро : ДПТНЗ «Дніпровський центр ПТОТС», 2017. 113 с.
2. Глазунова О.Г., Кузьмінська О.Г., Волошина Т.В. Хмарні сервіси Microsoft та Google: організація групової проєктної роботи студентів ВНЗ. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, № 3 (2017). С. 199–211
3. Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вінниця : ВНТУ, 2016. 694 с.
4. Кислова М.А., Словак К.І. Методика використання мобільного навчання навчального середовища у навчанні вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 51. № 1. С. 77–94
5. Маркова О.М. Хмарні технології як засіб навчання основ математичної інформатики студентів технічних університетів : дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00.10 інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Криворізький

- державний педагогічний університет Міністерства освіти і науки України. Кривий Ріг, 2018. 327 с.
6. Носенко Ю.Г., Попель М.В., Шишкіна М.П. Хмарні сервіси і технології у науковій і педагогічній діяльності: Методичні рекомендації. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2016. 73 с.
 7. Теплицький І.О. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. Комп'ютерне моделювання в освіті: матеріали ІІІ Всеукраїнського науково-методичного семінару. Кривий Ріг, 24 квітня 2008 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. С. 45–46.
 8. Stein W. What can SageMathCloud (SMC) do? Sage: open source mathematics software This is my blog about things related to sage. may 1, 2014. URL: <http://sagemath.blogspot.com/2014/05/what-can-sagemathcloud-smc-do.html>.
 9. Сясев А.В. Відмітні особливості деяких платформ для дистанційного навчання у вищій освіті. *The world of science and innovation*. Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2021. P. 674-682. URL: <https://sci-conf.com.ua/viii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-the-world-of-science-and-innovation-10-12-marta-2021-goda-london-velikobritaniya-arhiv/>

Siasiev A. Cloudy technologies as a way to improve the efficiency of teaching mathematics in higher education institutions

The article is devoted to the actualization of data on cloud technologies and methods of their application in the teaching of mathematics. The concept of "cloud technologies" is revealed, their advantages in the process of application and optimization of the educational process are noted. Four models of cloud system deployment are summarized, including private, public, hybrid, and public clouds. The own system of distribution of cloud technologies which application is possible in educational process, in particular universal and specialized is resulted. Examples are given for each group. Moodle, with its wide range of features, allows you to create unique educational products by activating different elements (tasks, lectures, quizzes, etc.) and resources (books, folders, explanations, pages, files). Google Classroom is a tool that links Google Docs, Google Drive and Gmail and helps to create and organize tasks, put grades, comments and organizes effective communication with students in real time. The main element of Google Classroom is groups. Google Classroom and Moodle have been found to be the most accessible and easy-to-use cloud technologies. Particular attention is paid to the functionality of Google services, namely: Google Sheet, Google Slides, Google Drive, Google Docs, Google-forms. It was found that the latter resource is the most convenient for testing students' knowledge both in extracurricular form and in the process of offline interaction. The benefits of using Google Apps Education Edition in math classes are more widely disclosed. The list of specialized cloud-oriented mathematical programs includes CoCalc, Wolfram Demonstration Project, WolframAlpha, GeoGebra. It is emphasized that each service, despite the fact that it is focused on mathematical calculations, differs in functional parameters. This involves particularly careful preparation on the part of the teacher for the lesson, in particular, in terms of subjective assessment of the appropriateness of the use of a particular cloud platform. It is recommended to provide for self-study links to lectures posted on such educational platforms as Coursera, Stepik, Prometheus, EdX. It is determined that these materials allow to analyze the topic from a different angle and, given the fact that the lion's share of them are published in a foreign language - to increase the level of professional business English.

Key words: Moodle, Google Classroom, cloud technologies, Google Apps Education Edition.

УДК 378.781.2:005.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.46>**В. С. Ульянова**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КИТАЇ, ОСНОВАНА НА ТРАДИЦІЙНИХ КИТАЙСЬКИХ ЦІННОСТЯХ

У статті охарактеризовано дефініції понять «конфуціанські традиції», «майбутній учитель», «музичне мистецтво», «художньо-естетичне виховання Китаю». На прикладі Китайської Народної Республіки, країни з багатовіковими конфуціанськими традиціями, показано, як під впливом процесів глобалізації змінюються деякі цінності молоді, виникають проблеми, раніше не властиві цьому суспільству, деформуються національні традиції моральної освіти. Актуальність статті підтверджує той факт, що багато проблем, які вирішує китайське суспільство, перегукуються з проблемами сімейної освіти в Україні. Отже, в статті показано, що ідея формування професійної компетентності вчителів музичного мистецтва в Китаї має тривалу історію та сягає своїм корінням глибини тисячоліть. Подальший її розвиток відбувався з опорою на сталі наскрізні положення, які зберегли свою значущість дотепер, як-от визнання на державному рівні високого соціального статусу вчителя музичного мистецтва, який володіє майстерністю духовно-естетичного виховання учнів засобами музичного мистецтва та співу як найбільш дієвих видів мистецтва. У своїх психолого-педагогічних доробках Є. Афонасенко, Д. Макгован, І. Гусєв, Харальд Маас, В. Овчиников, В. Щуркова розглядали процес філософського світоглядного осмислення місця й ролі музики в житті китайського суспільства. Отже, у Стародавньому Китаї вже добре розуміли, що про високий професіоналізм співака, як і музиканта, можна говорити тільки тоді, коли він гармонійно поєднує у своєму виступі зовнішні та внутрішні техніки. Проте першочерговим завданням все ж таки вважалось забезпечення опанування початківцями не зовнішньої, а внутрішньої техніки виконання, формування в них музичної духовної культури. За довідками, в легендах ще за три тисячі років до нашої ери міфічні правителі-мудреці Фу Сі та Шень Нун (історики вважають, що вони заклали підґрунтя китайської цивілізації) наголошували на важливій ролі музики й співу в житті кожної людини. Як стверджується в легендах, ці видатні діячі були не тільки чудовими музикантами, а і творцями дотепер популярного в Китаї щипкового семиструнного інструмента цинь.

Ключові слова: музична культура, традиції, майбутній учитель музичного мистецтва, художньо-естетичне виховання, Стародавній Китай.

Постановка проблеми. Підготовка вчителів музичного мистецтва в Китаї завжди ґрунтувалася на традиційних китайських цінностях. Проте поступово відбувалось збагачення музики й музично-педагогічної освіти в КНР доробками представників європейської музичної й педагогічної шкіл, що активізувала синтез музично-педагогічних ідей і досвіду китайських та європейських фахівців (за умови надання пріоритету національній культурі).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наявні наукові доробки (Є. Афонасенко, Д. Макгован, І. Гусєва, Харальд Мааса, В. Овчиникова, В. Щуркова та інших), вважаємо, що перетворення в Стародавньому Китаї співу в професійну діяльність вимагала спеціальної підготовки учнів. Отже, китайські викладачі дійшли висновку про необхідність забезпечення фізичної та психологічної підготовки співаків. Ці висновки повністю збігаються з рекомендаціями сучасних фахівців у галузі вокальної освіти (Н. Кьон, І. Якиманська, О. Гудзь, О. Мамікіна, Л. Красовська та інші).

Метою статті є формування професійної компетентності вчителів музичного мистецтва в Китаї, яке має тривалу історію та сягає своїм корінням глибини тисячоліть. Її розвиток відбувався з опорою на постійні положення, які зберегли свою значущість дотепер, як-от визнання на державному рівні високого соціального статусу вчителя музичного мистецтва, який володіє майстерністю духовно-естетичного виховання учнів засобами музичного мистецтва; важливість постійного збагачення змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва цінними зарубіжними інноваціями, які становлять традиційні китайські цінності; використання музичного мистецтва як чинника всебічного розвитку учнів й засобу оволодіння ними зовнішньою та внутрішньою виконавською технікою.

Виклад основного матеріалу. На формування китайського музичного мистецтва певною мірою впливали тенденції розвитку музики сусідніх із Китаєм регіонів (Індії, Центральної Азії, Монголії). Історія китайської цивілізації

(як найстарішої у світі) налічує близько 5 тисяч років. Проте китайськими вченими доведено, що перші музичні інструменти на цих землях з'явилися навіть раніше. Цей факт підтверджують результати археологічних розкопок другої половини XX ст., коли в провінції Хенань було знайдено стародавню флейту у вигляді кістки журавля. Як було встановлено фахівцями, цей найдавніший музичний інструмент створений більше 8 тисяч років тому. Однак дотепер він має гарний стан, що дало флейтисту Ян Гоцину змогу у 2010 р. виконати на ньому декілька старовинних та сучасних китайських творів [3, с. 234].

Процес філософського світоглядного осмислення місця й ролі музики в житті китайського суспільстві розпочався в епоху Пізньої Чжоу (770–255 роки до н. е.) та був пов'язаний з учінням Конфуція (551–479 роки до н. е.), який (за даними історичних документів) сам чудово грав на цині. Причому про дуже серйозне ставлення видатного мислителя до навчання музики у придворного педагога Ши Сянцзі свідчить факт, знайдений у легендах: Конфуцій відмовлявся знайомитися з наступним музичним твором доти, доки не усвідомлював задум автора щодо раніше вивченого твору настільки, що навіть міг описати вік та зовнішність цього творця [3, с. 127].

В історичних хроніках зазначається, що збірка «Книги пісень» була реалізована самим Конфуцієм, який відібрав із 3 тис. пісень лише десяту частину. Свої погляди стосовно ролі музики та співу в житті людей Конфуцій виклав у розділі «Юецзі» книги «Лі-цзі» («Книга про норми поведінки чи про ритуали»). Також у цій книзі зазначалось, що істотами, які знають голос, але не знають музичних звуків, є дики звірі та птахи; ті, хто знають музичні звуки, але не знають музики, є простим народом; тільки досконала людина в змозі розуміти справжню музику [6; 7]. Конфуцій у своєму творі також стверджував, що саме музику покладено в основу законів Всесвіту. Отже, з точки зору космологічного розуміння суті музики видатний мислитель та його послідовники вважали співи, музику важливими засобами виховання молоді та управління державою.

Інші китайські представники філософських концепцій демонстрували негативне ставлення до навчання музики китайської молоді. Так, у IV ст. до н. е. філософ-утопіст Мао-дзи та його послідовники у своєму трактаті «Осуд музики» стверджували, що єдиною справою для кожного члена суспільства має бути фізична праця, тому музика та співи є шкідливими для людини заняттями. Музичні заходи не сприяють покращенню життя народу, тому підтримка урядом таких заходів відволікає його від життєвих справ; захоплення простими людьми музикою теж наносить шкоду суспільству, бо примушує чоловіків відволікатися

від землеробства й садівництва, а жінок – від прядіння та ткацтва [1; 6].

Імператор царства Цінь уважав учення Конфуція консервативним, запланованими реформами заборонив конфуціанство, видавши наказ знищити всі книги та покарати найбільш палких прибічників Конфуція. Під час виконання цього наказу страчено 460 відомих учених та спалено всі знайдені його книги. Так, серед цих книг було знищено твір «Книгу пісень» (його текст було відтворено тільки в II ст. до н. е.), а також книгу «Лі Цзі». Пізніше з розділу «Юецзі» («Записки про музику») останньої книги вдалося поновити тільки окремі фрагменти, однак навіть ці уривки тексту дозволили з'ясувати, наскільки високо цінував Конфуцій музичне мистецтво як засіб культурного й морального виховання членів суспільства.

Але вже в часи Ханьської династії (206 рік до н.е. – 220 рік н.е.) ідеї конфуціанства було відновлено. Відповідно до основних ідей конфуціанства музичне просвітництво та вокально-музична освіта були визнані одними з найважливіших державних справ. У світлі цього саме Ханьська імперія сприймається представниками різних поколінь китайців як символ духовної могутності їхнього народу [1, с. 304].

Як визначено в дослідженні, у Стародавньому Китаї інструментальна й вокальна музика розвивалась паралельно, причому роль музики в житті стародавнього суспільства повсякчасно зростала. Необхідність в організації спеціальної вокально-музичної підготовки майбутніх співаків та музикантів зростає. Крім того, професійне навчання музиці та співу було важливим компонентом освіти, що отримали інші юнаки аристократичного походження як майбутні державні службовці та чиновники. Для задоволення нових суспільних вимог щодо здійснення музичної підготовки молоді в Стародавньому Китаї створено перші вокально-музичні школи, які можна вважати своєрідним праобразом сучасних консерваторій. Якість освіти в цих школах контролювалася спеціальним придворним відомством, що свідчить про велику зацікавленість і увагу імператора до цього питання [2; 3; 4; 5]. Зазначимо, що в епоху династій Ся і Шан (XXI–XI ст. до н. е.) створено перші музичні школи (як державні (в містах), так і приватні (в сільській місцевості)). У цих школах музика виконувала функцію релаксації [4, с. 12–16]. Причому виникнення в Китаї писемності в епоху династії Шан (1600 р. до н. е. – 1046 р. до н. е.) дало можливість зберігати зразки традиційної китайської музики, особливо музики для дітей.

Саме за часів правління цієї династії Шан було створено Вищу школу (Да Сюе) та Молодшу школу (Сяо Сюе) з метою навчання молоді співу, музики та танців. При цьому перший із цих закладів мав більш високий статус, ніж другий. У вищій

музичній школі учні оволодівали різними музичними знаннями та вміннями, що становили основу змісту музичної освіти. У закладах рівень професійної вокально-музичної освіти був дуже високим, сюди приїжджали для навчання молоді люди з різних країн. У період цієї епохи під впливом конфуціанства потихеньку починала складатися система придворних церемоніалів, які вимагали відповідного вокально-музичного супроводу. На кожному етапі церемоніальних дій передбачалось виконання музикантами та співаками конкретних вокальних та інструментальних композицій у чіткій послідовності. Строго регламентувався навіть темп виконання кожного твору. У придворному та храмовому церемоніалі особливе місце відводилось пісенній творчості, яка відрізнялась значною різноманітністю. Поступово підвищувались вимоги до дикції виконавців. Із метою здійснення професійної освіти музикантів та співаків, а також музичного навчання знаті, вищих державних службовців і чиновників створено відому «Державну школу» (Го Сюе). Центральне місце в освітньому процесі цієї школи відводилось викладанню учням музичної філософії, співу та танців. Учні починали вчитися в школі в 13 років, а закінчували навчання в ній у 20 років, тобто будучи вже дорослими людьми. Як зазначається в науковій літературі, чільне місце в історії розвитку музичної освіти в Китаї належить так званій Музичній палаті (Юе Фу), що була створена в період правління династії Цинь (221 р. до н.е. – 206 р. до н.е.). Після повалення династії Цинь та захоплення влади представниками династії Хань (202 р. до н.е. – 220 р. н.е.) зазначений заклад функціонував. Основними завданнями Музичної палати були такі: підготовка професійних вокалістів і музикантів, учителів музики; проведення досліджень теорії музики; створення та виконання нових музичних творів [3, с. 115].

У 112 р. до н.е. ханський імператор У-ді (часи правління – 87–14 рр. до н.е.) розширив склад викладачів та учнів Музичної палати (їх кількість становила 829 осіб). Імператор запросив викладати у Юе професійних музикантів. Він зробив вагомий внесок у розвиток музичного мистецтва й освіти в Китаї, але останній період його правління завершився серйозною економічною кризою, що призвело до закриття закладів музичної освіти. Після перерви музична освіта в Китаї почала знову інтенсивно розвиватися (відкривалися нові освітні заклади). У період династій Суй (581–618) і Тан (618–907) поширення отримало мистецтво Так Цюй («Велика музика») – вид сценічного мистецтва, що поєднував у собі пісні й танці. Причому відомими музичними інструментами стали гуцїнь (струнний щипковий інструмент) і піпа (чотириструнний щипковий інструмент типу лютні).

Саме під час правління династії Тан музичне мистецтво в Китаї досягло піку свого розквіту. Для здійснення музичної освіти було виділено величезну будівлю, яка дозволила запросити на роботу значну кількість високопрофесійних співаків та музикантів. Новий заклад музичної освіти отримав назву Тай Чан Шу. У ньому працювали 11 549 фахівців із музики, танців та співу. Через кожні десять років усі педагоги закладу Тай Чан Шу мали складати серйозний іспит. Якщо викладач успішно проходив екзаменаційні випробування, то він отримував посаду чиновника (інакше йому надавали шанс скласти іспит повторно (через п'ять років)) [5, с. 19].

Крім вищевказаного закладу, в окреслену добу були відкриті також три інші музичні школи: Цзяо Фан, Тай Юе Шу та Лі Юань. Однак із часом Цзяо Фан розпалася на два окремі заклади: Праву школу, в якій навчали професійному співу (у ній працювали професійні співаки, як-от відома співачка Сю Хе Ци), та Ліву школу, профілем навчання в якій були танці.

У статті визначено, що в часи правління танського імператора Мін Хуана, який був прихильником музики, музичну культуру й вокально-музичну освіту на державному рівні було визначено як пріоритетні. У той період було започатковано відому школу «Грушевий сад» («Лі Юань») (вона отримала свою назву від місця в імператорському садку, в якому був розташований павільйон для театральних виступів). У цій школі здійснювалася професійна підготовка музикантів, акторів та танцівників. Причому Мін Хуан не тільки брав активну участь у роботі школи, збирав музичні твори для бібліотеки, а й власноруч створював гімни й музичні п'єси для різних інструментів, безпосередньо проводив заняття в музичній школі, навчаючи молодих людей грі на струнних і духових інструментах, а також диригував оркестром.

Зазначений заклад освіти забезпечував підготовку професійних фахівців, які володіли мистецтвом співу, пантоміми, танцю, а також гри на музичних інструментах. Зазначимо, що до цього закладу приймали не тільки молодих людей зі знатних родин, а й талановитих простолюдинів, які після успішного проходження курсу навчання та подальшого суворого відбору могли отримати статус придворних музикантів, тому багато випускників школи «Грушевого саду» стали відомими музикантами та співаками. Статус «учня Грушевого саду» сприймався в Китаї як показник високої музичної кваліфікації. Самого імператора Мін Хуана в Китаї вважають свого роду богом-покровителем та духом театрального мистецтва, тому його портрет нерідко розміщують на нижній частині сцени, щоб його могли бачити актори та глядачі.

В окреслену добу в Китаї існував ще один відомий офіційний заклад музичної освіти, який мав назву «Цзяо Фан». У цій школі учні вивчали традиції палацової музики та канони церемоніалу [1, с. 238].

Можна зазначити, що в закладах музичної освіти розроблялися нові методи навчання музики й співу, закладалися основи системи вокально-музичної освіти, що забезпечувало її подальший успішний розвиток. Крім того, в часи династії Тан відбувалось широке запозичення традицій музичної культури Індії та сінцзянських народів (Гао Чан), а в епоху династій Ляо, Цзинь, Юань (907–1368) – досвід здійснення музичної освіти в інших народностей (Хань, Ман) та монгольських народів. Це сприяло збагаченню китайської музичної культури. Опрацювання зазначеного досвіду в Китаї поступово сформувало унікальну національну систему музичної освіти, в основу якої було покладено традиційні китайські цінності.

Висновки і пропозиції. Як визначено, період Сунської (960–1279) і Юаньської (1279–1368) династій ознаменувався активним розвитком музичної науки. У той час з'явилися перші праці, в яких узагальнювалися поради фахівців щодо оволодіння виконавцем технікою музики та зовнішньою технікою співу. Так, наприклад, у трактатах «Міркування про спів» («Чан лунь») невідомого автора та «Цзи юань» автора Чжан Яня

розкрито багато важливих аспектів правильного співу: дано характеристику правильного музичування, описано алгоритм оволодіння технікою співу, охарактеризовано різні його елементи, виокремлено основні недоліки виконання та причини їх появи тощо [3, с. 134]. Згадані праці значно вплинули на подальший розвиток музично-вокальної освіти в Китаї.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. 2015. Т. 1. 840 с.
2. Конфуціанство/http://www.newacropol.ru/Alexandria/philosophy/Philosofs/Konphutsii/Uchenie_Konf.
3. Коростовец І., Макгован Д. Жизнь и нравы старого Китая. Китайцы у себя дома. Китайцы и их цивилизация. Смоленск : Русич, 2003. 215 с.
4. Афонасенко Е. Особенности этнического самосознания современных китайцев. *Развитие личности*. 2004. № 1. С. 1–16.
5. Гусев И. Китайчата: дети в китайской семье раньше и теперь. *Татарский Мир*. 2005. № 3. С. 18–24.
6. Овчинников В. 90 миллионов «маленьких императоров». URL: <http://www.rg.ru/2006/01/27/china.html>
7. Харальд Маас. Только маленькие императоры. URL: <http://www.inopressa.ru/tagesspiegel/2004/04/16/16:10:48/pol>

Ulianova V. Training of music art teachers in China which is based on traditional Chinese values

The statts have described the defecic to understand “confucianki tradition”, “maybutn’s master”, “music mystic”, “artistic-natural vichovanna to China”. On the butt of the People’s Republic of China, The way in the bagatows is confuciancian tradition, the yak is shown in the global process of the global process, to be born young, to be aware of the problems, to be exposed to the fate of the authorities, to deform the national The actuality of the statt gives the fact that there are bagato problems, yak virtual Chinese snout, to go to ukraine with problems. As a matter of time, the stat is shown by the “201st” mother of the professional competence in the musical plaintiff in China, the mai1, that’s the shape of her corinthies in the glibin of the thysachol. The far-reaching “bottling” has become a sling-out of the state, yak has protected their meaning until the day before: a squeal on the power mountain of the high social status of the master of the musician plaintiff, the yak of the volod of the master’s spirit. It should also be recalled that traditional performances of singers in China have always provided for the combination of singing with certain actions so that viewers can enjoy only listening to the sounds of a magic melody, but also from the contemplation of the honed, exquisite movements that accompany it. To this end, teachers conducted a detailed analysis of the content of musical works for students, drew attention to transitions and melodies, taught them to perform the necessary movements of eyes, hands and body in general, which made it possible to create a holistic image of the party for the appropriate ampoule. Gradually, the PRC developed a system of pedagogical education, which was implemented in various forms: higher pedagogical schools, pedagogical institutes and universities, pedagogical faculties in higher education of non-pedagogical profile, short-term retraining courses in institutes of improvement and advanced training, etc.

Key words: music culture, Maybutn’s master of music mysticism, the artistic-natural vichovannya, Old China.

УДК [378.093.5:72.012]:37.018.43:00
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.47>

Г. Ю. Чемерис

доктор філософії у галузі педагогіки,
старший викладач кафедри дизайну
Запорізького національного університету

О. А. Брянцев

старший викладач кафедри дизайну
Запорізького національного університету

ДОБІР ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні технології дозволяють розширити освітнє середовище навчальної аудиторної та самостійної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання за рахунок залучення до процесу пізнання сучасних інформаційних комп'ютерних технологій, які формують навички самоорганізації і самонавчання. У статті аналізується можливість застосування сучасного програмного забезпечення в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів на прикладі впроваджених у педагогічний процес кафедри дизайну Запорізького національного університету технологій, що дозволяють створити цифрове освітнє середовище освітньої програми «Графічний дизайн». Розглянуто цифрове освітнє середовище у двох аспектах: як інструмент формування та розвитку професійної компетентності, необхідної майбутньому дизайнеру, та як сукупність умов, інфраструктурних, технологічних і змістовних рішень, що забезпечують доступність, індивідуалізацію та якість освітнього процесу. На підставі опису структури і функцій цифрового освітнього середовища в українських і міжнародних дослідженнях наведено перелік програмних засобів для використання в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах змішаного навчання. Серед дібраних програмних засобів проаналізовано можливість використання LMS-платформи Moodle та її модулів; вебінарних сервісів Google Meet, Skype, Zoom, Moodle BigBlueButton; месенджерів Messenger, Hangouts, Viber, WhatsApp; електронної пошти; сервісів швидкого тестування та опитування Kahoot, Triventy, Mentimeter; конструктора інтерактивних завдань Learning Apps; професійно орієнтованих хмарних сервісів InVision, Figma, Fusion 360, Autodesk Tinkercad, FormIt; віртуальних галерей та музеїв тощо. Наведено особливості використання окремих програмних засобів у процесі вивчення освітніх компонентів освітньої програми «Графічний дизайн». Завдяки запропонованому рішенню щодо використання програмного забезпечення для формування цифрового освітнього середовища педагогічний процес набуває властивостей адаптивності, доступності, індивідуалізації та інтенсифікації. Робиться висновок про те, що цифрове освітнє середовище є ефективним ресурсом підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти, завдяки чому значно підвищуються значення показників якості освіти загалом.

Ключові слова: дистанційне навчання, майбутні дизайнери, цифрове освітнє середовище, програмне забезпечення, диджиталізація освіти, Інтернет-сервіси, віртуальний клас, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Розвиток комп'ютерних технологій суттєво вплинув на перетворення медіаландшафту, а перенесення навчання в дистанційний формат в умовах пандемії спричинило переформатування системи освіти. У ситуації, що склалася, пов'язаної з пандемічними обмеженнями, єдиною можливою й адекватною відповіддю закладів освіти на зовнішній виклик був тимчасовий повний перехід на дистанційне навчання. Вимушене й екстрене переформатування виявило, що не всі заклади освіти були готові до кардинальної перебудови навчального процесу, виходячи з об'єктивно різного рівня розвиненості інформаційної інфраструктури, забезпече-

ності дисциплін електронними освітніми ресурсами і готовності викладачів до використання цифрових платформ і сервісів в освітньому процесі. Дотримуючись методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, заклади освіти розробили прийнятні для їх рівня розвитку інформаційної інфраструктури з урахуванням доступних зовнішніх ресурсів сценарії реалізації дистанційного навчання та вимоги до форматів навчального процесу, в результаті чого у кожного закладу освіти сформувався власний набір інструментів і сценаріїв для організації цифрового освітнього середовища. Поряд із технічними обмеженнями було виявлено, що окремі напрями

та спеціальності є недостатньо гнучкими, виходячи зі специфіки, що спричинило деякі труднощі у перенесенні освітнього процесу в дистанційний формат. До переліку таких спеціальностей ми зараховуємо спеціальності галузі знань 02 «Культура і мистецтво» загалом та спеціальність 022 «Дизайн» зокрема. Таким чином, постає необхідність у доборі ефективного програмного забезпечення для формування цифрового освітнього середовища майбутніх дизайнерів в умовах змішаного навчання.

На державному рівні актуальність проблеми підтверджується нормативними та законодавчими документами, які спрямовані на визначення основних вимог до реалізації дистанційного навчання та механізмів унормування цих заходів. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що у вищих навчальних закладах поряд з очною, заочною, екстернатною формами навчання використовується і дистанційна форма. У цьому документі також наголошується на необхідності постійного підвищення загальнопрофесійного рівня освіти фахівця [1; 2].

Вимоги до закладів вищої та післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками та спеціальностями [3; 4], затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України № 1518 від 30.10.2013 р. та визначають вимоги до кадрового, матеріально-технічного, науково-методичного та інформаційного забезпечення закладу, що здійснює навчання в дистанційній формі.

Основним законодавчим документом, за яким регламентується дистанційне навчання, є Положення про дистанційне навчання, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 (основний документ) [5; 3; 6], що визначає термінологічну базу, методологічні вимоги до дистанційного навчання, форми та види робіт під час застосування технологій дистанційного навчання тощо. Важливим є те що цей нормативний документ наголошує на можливості використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних його формах. Але основні вимоги до реалізації дистанційного навчання стосуються безпосередньо її дистанційної форми. Також Положення визначає випадки, коли можуть бути застосовані дистанційні форми як безпосередньо дистанційного навчання (загальні дистанційні курси, курси для людей з особливими потребами, обдарованих, іноземців тощо), так і змішані [3].

Так, 31 травня 2021 року заступник Міністра освіти і науки України з питань цифрового розвитку, цифрових трансформацій і цифровізації Артур Селецький під час Всеукраїнського форуму

«Україна 30. Освіта і наука» представив Концепцію цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, яка націлена на створення цифрової освітньої екосистеми та становить комплексне стратегічне бачення цифрової трансформації освіти і науки, яке відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 січня 2019 р. № 56.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню теорії та практики дистанційного навчання присвячено численні дослідження (А. Андреев, В. Биков, Н. Думанський, М. Дольме, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Сиротенко, Г. Молодих та ін.). Питання впровадження сервісів Інтернету в освітній процес вищих навчальних закладів – О. Глазунова, Н. Морзе, К. Обухова та ін.. Можливості та перспективи впровадження дистанційного навчання у навчальних закладах професійної освіти розглядали В. Биков, І. Вільш, М. Кадемія, І. Кирилович, Н. Ничкало, М. Тютюнник та інші. На підставі аналізу науково-методичної літератури (А. Андреев, В. Кухаренко, Є. Плат, А. Хуторський та ін.) дистанційне навчання визначене як різновид відкритого навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, що забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів і студентів на різних етапах навчання та самостійну роботу останніх із матеріалами інформаційної мережі, більшість із яких підготовлено викладачами [7, с. 124]. Так, наприклад, Н. Морзе та О. Глазунова стверджують, що «служби та сервіси мережі Інтернет (WWW, електронна пошта, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні портали, вікі, блоги) можна використовувати для організації навчання студентів за різними формами» [8]. Питання проблеми дистанційної форми навчання майбутніх дизайнерів висвітлено у роботі Н. Данильченко [9], а питання педагогічного дизайну розглядалось у роботі [10]. Але і дотепер теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційного вивчення особливостей професійної підготовки мистецьких спеціальностей, а саме підготовки майбутнього дизайнера, розроблені недостатньо.

Мета статті полягає у дослідженні проблеми диджиталізації освіти в умовах дистанційного навчання майбутніх дизайнерів та доборі програмних засобів для формування електронного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Найбільшу популярність серед закладів вищої освіти для формування цифрового освітнього середовища мали LMS-платформи для розміщення контенту і перевірки знань студентів, а саме LMS Moodle [11]. У використовуваній системі управління навчанням наявні окремі модулі для налаштування

освітнього середовища: чат, що дає можливість здобувачам освіти спілкуватись із викладачами повідомленнями в реальному часі; форум, у якому здійснюється обмін даними між усіма учасниками освітнього процесу (використовується для проведення дискусій, швидкого інформування тощо). Серед найбільш функціональних модулів, які можна інтегрувати у LMS Moodle, варто вказати на BigBlueButton [12] – хмарну платформу для проведення вебконференцій із безкоштовними вебінарними кімнатами, яка за функціоналом не поступається жодному сервісу для проведення вебінарів. Також затребуваними для створення цифрового освітнього середовища є вебінарні сервіси для онлайн-лекцій і консультацій (Google Meet [13], Hangouts [14], Skype [15], Zoom [16], BigBlueButton [12]), месенджери для швидкої комунікації та консультацій здобувачів вищої освіти і викладачів у групах та спільнотах (Messenger [17], Viber [18], WhatsApp [19]), розсилки електронною поштою для надання доступу до контенту. Перелічені комунікаційні засоби так само ефективні та дозволяють організувати спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Так, варто звернути увагу на можливості конструкторів інтерактивних завдань, як-от Learning Apps [20] або Miro [21], які призначені для підтримки процесу навчання за допомогою інтерактивних модулів, із залученням яких можна підготувати захопливі електронні інтерактивні ігри та вікторини, вправи і завдання.

Організація зворотного зв'язку зі студентами в умовах дистанційного навчання можлива за допомогою використання сервісів інтерактивного тестування та опитування, як-от Kahoot [22], Triventy [23], Mentimeter [24]. Зазначені програмні засоби дозволяють отримати миттєвий зворотний зв'язок на поставлене до аудиторії запитання через будь-які мобільні пристрої. Так, за допомогою використання окреслених програмних засобів можна досягти гейміфікації навчання через можливість демонстрації зведеної таблиці лідерів за результатами опитування кожного здобувача освіти. Позитивним моментом використання окреслених сервісів є можливість інтеграції у LMS Moodle. Використовуючи сервіси інтерактивного тестування, можна налагодити постійний двосторонній зв'язок всіх учасників навчального процесу у віртуальній аудиторії, що є не тільки стратегічним дидактичним прийомом, а й одним із суттєвих моментів, пов'язаних зі створенням відчуття психологічної комфортності студента, що дозволяє долати почуття ізольованості, самотності, невпевненості в умовах дистанційного навчання.

Вищенаведені програмні засоби є універсальними для організації цифрового освітнього середовища для навчання будь-якого освітнього компонента будь-якої спеціальності. Зважаючи

на особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів, результати тестування не є визначальними у процесі контролю знань майбутніх дизайнерів, адже метою навчання є не тільки опанування теоретичних знань, а й формування практичних навичок. Тести дають уявлення про ступінь засвоєння теоретичного матеріалу, але не дають можливості оцінити професійний рівень здобувачів під час практичних завдань. Ефективною формою поточного контролю знань є виконання практичних робіт, для організації якої в умовах дистанційного або змішаного навчання є необхідним добір програмних засобів, які носять професійно орієнтований характер для навчання майбутніх дизайнерів. Однак варто враховувати, що система дистанційного навчання висуває деякі вимоги до матеріально-технічного забезпечення, тому звернемо увагу на використання хмарних сервісів. Cloud computing (хмарні обчислення) – це технологія розподіленої обробки даних. Тобто це спосіб завантаження файлів і роботи в програмах без використання ресурсів і потужностей персонального комп'ютера, тобто сервіс-провайдер надає вам можливість використовувати потужності віддаленого сервера за допомогою обміну даними з персональним комп'ютером через мережу Інтернет. Наявні два способи роботи в хмарних сервісах. Перший спосіб передбачає установку невеликої клієнтської програми на ваш комп'ютер, другий – здійснення всіх операцій через звичайний браузер.

Для організації навчального процесу з дисциплін «Вебдизайн», «UI/UX-дизайн» можна використовувати хмарний сервіс Figma [25] – графічний онлайн-редактор для створення елементів інтерфейсу, прототипів сайту, інтерфейсів програм для гаджетів, інтерактивних прототипів сайту і додатків, ілюстрацій, векторної графіки тощо.

Для організації навчального процесу для майбутнього дизайнера важливо володіти практичними навичками та мати здатність працювати в команді, а іноді й керувати нею. У контексті дистанційного навчання формування таких навичок має особливе значення. Належну увагу слід приділяти не тільки особистим консультаціям, а й організації колективної діяльності студентів. Хмарний сервіс Figma надає інструментарій для організації спільної роботи, що надасть можливість організації взаємодії між студентами, моделюючи взаємодію команди під час роботи над проектом: розробник завжди знає останні зміни макета, менеджер у реальному часі бачить, що відбувається з проектом, а замовник залишає коментарі до дизайну в середовищі Figma. Працювати в сервісі можна з браузера (з будь-якого пристрою і в будь-якій операційній системі), а результати роботи зберігаються на віддаленому сервері, що забезпечує доступ усіх членів команди.

Ще одним хмарним сервісом, який можна використовувати в процесі навчання проектування програмних інтерфейсів InVision [26], є сервіс для створення прототипів вебсторінок із можливістю працювати в команді й обмінюватися файлами. Інструмент має всі необхідні функції для того, щоб створити каркас майбутнього сайту, опрацювати структуру сайту або мобільного додатка.

В умовах пандемії компанія Autodesk [27] здійснила підтримку освітнього співтовариства, надаючи допомогу студентам, викладачам і адміністраторам в адаптації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, надавши безкоштовний доступ до інструментів, навчальних матеріалів і ресурсів для навчання. Так, наявні хмарні 3D-системи, як-от Fusion 360, Fusion Team, безкоштовний додаток Autodesk Tinkercad для 3D-проекування, інструмент FormIt для створення 3D-ескізів. Зазначені програмні засоби для етапу концептуального проектування тривимірних моделей доцільні для використання в процесі вивчення освітніх компонентів «3D-моделювання» та «Геймдизайн» для моделювання ігрового оточення.

Для підтримки процесу дистанційного викладання таких освітніх компонентів, як «Історія мистецтва», «Історія дизайну» та «Артпроекти», доцільно використовувати доступ до віртуальних та інтерактивних музеїв та експозицій. У період пандемії значна кількість світових музеїв (Лувр, Париж, Франція [28]; Музей Соломона Гугенхайма, Нью-Йорк, США [29]; Національна галерея мистецтва, Вашингтон, США [30]; Британський музей, Лондон, Великобританія [31]; Національний музей природної історії, Вашингтон, США [32]; Метрополітен-музей, Нью-Йорк, США [33]; Національний палац-музей, Тайбей, Тайвань [34]; Музеї Ватикану, Рим, Італія [35]) забезпечили віртуальне представлення. Так, цікавим для професійної підготовки майбутніх дизайнерів є проект Google Arts & Culture [36] – інтернет-платформа, що надає доступ до понад 35 000 творів мистецтва з високою роздільною здатністю, панорамних зйомок із залів музеїв та має значну базу візуальних кросвордів на знання мистецьких творів.

Висновки і перспективи. Таким чином, у дослідженні описано можливості застосування наявних програмних засобів для формування цифрового освітнього середовища майбутніх дизайнерів в умовах дистанційного або змішаного навчання. Зазначено можливості застосування дібраних програмних засобів відповідно до освітніх компонентів на прикладі освітньої програми «Графічний дизайн». Уважаємо за доцільне присвятити подальші наукові пошуки опису та програмній реалізації інтеграції програмних засобів із системою дистанційного навчання закладу вищої

освіти та опису особливостей формування цифрового освітнього середовища в умовах реалізації міждисциплінарних зв'язків.

Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту. Закон № 1556-VII, | Верховна Рада України. URL: www.zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. Київ : НТУ «КПІ», 2000. 12 с.
3. Про затвердження вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1518 від 30.10.2013
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013
5. Положення про дистанційне навчання : Наказ міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466.
6. Про затвердження змін до Положення про дистанційне навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 761 від 14.07.2015
7. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. *Технологія розробки дистанційного курсу* : навч. посіб. / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
8. Морзе Н.В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2 (6). URL: <http://www.ime.edu.ua/net/em6/content/08mrvshi.htm>.
9. Данильченко Н.В. Особливості дистанційного навчання для спеціальності «Дизайн». *Гуманіт. вісн. НУК*. Миколаїв : НУК, 2021. Вип. 13. С. 91–98. URL: <http://eir.nuos.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3747>
10. Chemerys H., Osadcha K., Osadchy V., Naumuk I., Ustiuhova H. Analysis of ergonomic indicators and compliance with the principles of the instructional design of education courses in adaptive learning systems. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Т. 2732. С. 619–633. URL: www.ceur-ws.org/Vol-2732/20200619.pdf
11. LMS Moodle. Open Source Online Learning. URL: www.moodle.org
12. BigBlueButton | Open Source Virtual Classroom Software URL: www.bigbluebutton.org
13. Meet | Google. URL: www.meet.google.com
14. Hangouts | Google. URL: www.hangouts.google.com

-
15. Skype. URL: www.skype.com
16. Zoom | Video Conferencing, Cloud Phone, Webinars, Chat URL: www.zoom.us
17. Messenger | Facebook. URL: www.messenger.com
18. Viber. URL: www.viber.com
19. WhatsApp. URL: www.whatsapp.com
20. Learning Apps. URL: www.learningapps.org
21. Miro | An Online Whiteboard & Visual Collaboration Platform.. URL: www.miro.com
22. Kahoot! | Learning games. URL: www.kahoot.it
23. Triventy. URL: www.triventy.com
24. Mentimeter. URL: www.mentimeter.com
25. Figma | The collaborative interface design tool. URL: www.figma.com
26. InVision | Digital product design, workflow & collaboration. URL: www.invisionapp.com
27. Autodesk. URL: www.autodesk.com/campaigns/fusion-360-for-tinkercad
28. Лувр, Париж, Франція. URL: www.louvre.fr
29. Музей Соломона Гуггенхайма, Нью-Йорк, США. URL: www.guggenheim.org
30. Національна галерея мистецтв, Вашингтон, США. URL: www.nga.gov
31. Британський музей, Лондон, Великобританія. URL: www.britishmuseum.org
32. Національний музей природної історії, Вашингтон, США. URL: www.mnh.si.edu
33. Метрополітен-музей, Нью-Йорк, США. URL: www.metmuseum.org
34. Національний палац-музей, Тайбей, Тайвань. URL: www.npm.gov.tw
35. Музеї Ватикану, Рим, Італія. URL: www.mv.vatican.va
36. Google Arts & Culture | Google. URL: www.artsandculture.google.com
-

Chemerys H., Briantsev O. Selection of software for the formation of electronic and educational environment of future designers according to distance learning

Modern technologies allow to expand the field of educational classroom and independent activity of higher education students in the conditions of blended learning by involving in the process of cognition of modern information computer technologies, which form skills of self-organization and self-learning. The article analyzes the possibility of application and selection of modern software in the training of future designers on the example of technologies that have already been introduced into the pedagogical process of the Department of Design of Zaporizhzhia National University, which allow to create a digital educational environment.

The author considers the digital educational environment in two aspects: as a tool for the formation and development of professional competence needed by future designers and as a set of conditions, infrastructural, technological and meaningful solutions that ensure accessibility, individualization and quality of the educational process.

Based on the description of the structure and functions of the digital educational environment in Ukrainian and international studies, a list of software for use in the training of future designers in a blended learning environment. Among the selected software, the possibility of using the LMS-platform Moodle and its modules is analyzed; web services Google Meet, Hangouts, Skype, Zoom, Moodle BigBlueButton; Messenger, Viber, WhatsApp; e-mail; Rapid testing and polling services Kahoot, Triventy, Mentimeter; Learning Apps interactive task designer; professionally oriented cloud services InVision, Figma, Fusion 360, Autodesk Tinkercad, FormIt; virtual galleries and museums, etc. The correspondence of the use of separate software in the process of studying the educational components of the educational program "Graphic Design" is given. Due to the proposed solution for the use of software for the formation of digital educational environment, the pedagogical process acquires the properties of adaptability, accessibility, individualization and intensification. It is concluded that the digital educational environment is an effective resource for training future designers in higher education institutions, which significantly increases the value of quality indicators of education in general.

Key words: *distance learning, future designers, electronic world environment, software, digitalization of education, Internet services, virtual classroom, professional training.*

НОТАТКИ