

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 75
Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

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

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 2 від 24 вересня 2020 року)

Редакційна колегія:

- Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія;
- Биковська О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;
- Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, Класичний приватний університет;
- Кивлюк О. П.* – доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Луценко І. О.* – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Марусинець М. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (*головний редактор*);
- Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»;
- Слабко В. М.* – доктор педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет, Польща;
- Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, Польща;
- Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет, Польща.

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск 75. Том 1. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 222 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 75
Volume 1



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

**The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 2 dated September 24, 2020)*

Editorial board:

- Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy;
Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Zakharina Ye. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Classical Private University;
Kyvliuk O. P. – Doctor of Philosophy, Professor;
Lutsenko I. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Makarenko L. L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Marusynets M. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (*Editor in Chief*);
Savenkova L. V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Smyrnova I. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Khyzhna O. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University;
Andrushkevych Fabian – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University, Poland;
Konrad Janowski – PhD, University of Economics and Human Sciences in Warsaw, Poland;
Mudrecka Irena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University, Poland.

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.
H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Issue 75. Volume 1. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2020. – 222 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В США (НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ)

Здійснено ретроспективний, порівняльно-історичний та історико-логічний аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Сполучених Штатів Америки (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття). Аналіз психолого-педагогічної літератури, історичних джерел, статистичних даних дозволив виявити соціально-економічні, ідейно-політичні й організаційно-педагогічні передумови, визначити чинники й етапи розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття в США. Також були схарактеризовані тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, особливості організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США, методи, форми й засоби їх навчання у визначених хронологічних межах. Аналіз історико-педагогічних джерел і статистичних даних зазначеного періоду дозволив з'ясувати, що, окрім державної фінансової підтримки, розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США, зокрема, сприяла адресна грантова підтримка держави, яка здійснювалася через різні освітні установи й центри, діяльність яких була спрямована на підвищення їх кваліфікації. Визначено, що основними формами організації процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти вважалися центри підвищення кваліфікації на базі закладів вищої освіти й загальнонаціональні центри підвищення кваліфікації. З'ясовано, що графік освітнього процесу мав варіативний характер і залежав від спрямованості обраної програми на підвищення кваліфікації як «молодих» науково-педагогічних працівників, так і «тимчасових» науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Консультації, які надавали фекульті-девелопери, не були регламентовані в часі й могли проводитися на будь-якому етапі процесу підвищення кваліфікації в межах обраної програми. Виявлено, що в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США відбувалося формування індивідуалістичного підходу до науково-педагогічних працівників, зокрема в частині «свободи вибору» наставника чи консультанта під час роботи над тематикою власної наукової розвідки. Також уперше з'явилися практико-орієнтовані програми підвищення кваліфікації, спрямовані виключно на підвищення кваліфікації «молодих» науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, система підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, організація підвищення кваліфікації, центри підвищення кваліфікації, програми підвищення кваліфікації та їх типи.

Американська вища школа є індикатором сучасних освітніх світових тенденцій. Вона ефективно виконує поставлені завдання забезпечення освітою всіх категорій населення та задоволення потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації. Вища освіта США – це пріоритетна сфера американської державної політики, адже від рівня освіти залежить економічне становище країни. Відповідно до рейтингу кращих університетів світу (Times Higher Education: THE World University Rankings), тільки до першої дюжини включено 8 університетів США.

Необхідність удосконалення процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (далі – НПП ЗВО) у вітчизняній практиці зумовило доцільність проаналізувати прогресивний зарубіжний досвід системи підвищення кваліфікації (далі – СПК) НПП ЗВО на прикладі США з метою використання його конструктивних елементів задля підвищення результативності СПК НПП ЗВО України.

Теоретичний аналіз зарубіжних джерел та історіографії показує, що проблеми розвитку підвищення кваліфікації НПП ЗВО в США викликає вагомий інтерес у таких дослідників, як Д. Аллен (J. Allen), П. Баєрс (P. Byers), В. Бергквест (W. Bergquist), Р. Бойс (R. Boice), М. Брунер (M. Bruner), Л. Вілсон (L. Wilson), О. Гордон (O. Gordon), П. Лейсі (P. Lacey), Д. Міллет (J. Millet), М. Ноулз (M. Knowles), Д. Робертсон (D. Robertson), К. Роджерс (C. Rogers), Ф. Сайтс (F. Seitz), Л. Сімор (L. Simor), М. Сорцінеллі (M. Sorcinelli), В. Стедтмен (W. Stadtman), Д. Тейлор (J. Taylor), Е. Торндайк (E. Thorndike), М. Фрідман (M. Friedman) і Р. Фрідман (R. Friedman) та інших.

Актуальне в наш час викладення та аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США задля актуалізації американського позитивного досвіду в СПК НПП ЗВО України.

Мета статті – дослідити й проаналізувати розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття в США.

У розвитку СПК НПП ЗВО США нами буде умовно виділено два етапи: перший етап (70-ті роках ХХ століття) і другий етап (80-ті роках ХХ століття – початок ХХІ століття). Критеріями періодизації слугували: наявна нормативно-правова база, історико-педагогічні джерела, статистичні дані, архівні відомості, теоретико-методологічні дослідження, а також якісні й кількісні зміни в СПК НПП ЗВО США у визначених хронологічних межах.

Слід звернути увагу, що в практиці вищої школи США замість поняття “науково-педагогічні працівники” заведено використовувати поняття “Academic staff”, що трактується в США як викладачі ЗВО, які виконують безпосередньо навчальні й науково-дослідні функції на базі ЗВО (М. Шеймс) [11].

У 70-ті роках ХХ ст. в США посилювалася розробка й удосконалення наявної нормативно-правової бази СПК НПП ЗВО, структури й організації діяльності цієї системи. Нормативною основою були національні стандарти, які визначали його зміст, види й форми, що були розроблені Американською національною радою з розвитку персоналу США (National Staff Development Council). Наголошувалося на необхідності розробки концепцій наукового й культурного розвитку НПП, освітніх програм, відтворенні власних кадрів тощо.

Також у 70-х роках була збільшена фінансова підтримка федерального уряду, який, зокрема, спрямовував свою діяльність на агентства, що займалися підвищенням кваліфікації НПП. У меморандумі про “Зміцнення можливостей для академічної науки по всій країні” визначалися функції та обов’язки “Національного наукового фонду” (National Science Foundation, NSF), створеного на підтримку наукових досліджень у ЗВО з метою заохочення до підвищення кваліфікації НПП і надання можливостей для їхнього культурного й інтелектуального розвитку, а також зазначалося, що “NSF продовжує нести відповідальність за збільшення науково-дослідного потенціалу ЗВО в усіх наукових сферах за підтримки фундаментальних досліджень і науково-дослідних установ і шляхом вжиття заходів щодо підвищення якості освіти в галузі природничих і гуманітарних наук” [12].

Так, М. Фількенштейн (M. Finkelstein) наводить статистичні дані щодо значного зростання кількості НПП ЗВО в США в період 1965–1970 роках – їхня чисельність зросла на 150 тис. осіб [9].

У монографії Р. Мендела (R. Mandell) “Професорська гра / Гра професора” (The professor game) ми простежуємо, що політика адміністрації країни цього періоду була зосереджена на підвищенні національно-патріотичного духу населення, гордості за свою країну, бажанні її світового лідерства й тому надання державних коштів на наукову діяльність ЗВО сприяло розумінню НПП необхідності підвищувати власний рівень кваліфікації з метою розвитку наукового потенціалу США [14].

До середини 70-х роках у США були створені інституційні структури, які були зосереджені здебільшого на координації та цілеспрямованій діяльності центрів (курсів) із підвищення кваліфікації НПП. Серед головних критеріїв відбору й побудови програм підвищення кваліфікації виокремлювали: премії на наукові дослідження, можливість організації наукового або лабораторного дослідження, надання вільного від викладання часу, щоб навчатися за програмою. Також створювалися асоціації вчених, агентства з консультування та надання допомоги НПП у підвищенні їхньої кваліфікації.

О. Гордон (O. Gordon) доводить, що створення таких цілеспрямованих структурних організацій сприяло ефективній підтримці НПП, удосконаленню власних професійних наукових дослідницьких навичок, а отже, їхньому кар’єрному зростанню [10]. Згідно з П. Дресселом (P. Dressel), курси підвищення кваліфікації НПП ЗВО були двох видів: класичні й курси з правом вибору дисциплін. Класичні курси мали обов’язковий навчальний план із визначеними предметами, між якими існував логічний взаємозв’язок, і проводилися протягом усього навчального періоду (чотири роки). Курси з правом вибору дисциплін були гнучкішими, оскільки надавали НПП можливість вільного вибору навчальних предметів, освітніх модулів для навчання, не виключаючи вивчення обов’язкових дисциплін. Після завершення курсів необхідно було скласти заліки [7]. Курси з правом вибору дисциплін стали потрібніші в 70-х роках ХХ століття.

Усі вищенаведені факти свідчать про демократизацію навчальних планів і програм: зміст програм більше не визначався установою, в межах якої здійснювалося підвищення кваліфікації, оскільки НПП надавалося право вибору у визначенні змісту програм. Відтак, у 70-х роках ХХ століття з організацією курсів підвищення кваліфікації для НПП за вільним вибором дисциплін почала реалізовуватися “ідея вільного вибору”, зазначена вище.

Л. Вілсон (L. Wilson) уважав, що “результативність програм і курсів визначалася чотирма складовими досягненнями викладача: підвищення кваліфікації в рамках обраної наукової галузі; гарне знання деяких спеціальних галузей у цілому; знайомство зі сполученими галузями знання; готовність до подальшої продуктивної роботи” [20].

Точкою відліку процесу розвитку системи підвищення кваліфікації НПП ЗВО США першого етапу вважаємо 1972 р. – підписання угоди щодо координації тем докторських освітньо-наукових програм між усіма державними ЗВО для осіб, що вже працюють у своїй галузі або бажають удосконалити свою фахову компетентність. Прийняття цієї угоди сприяло структуризації процесу підвищення кваліфікації НПП ЗВО США на першому етапі (70-ті роках ХХ століття): питання організації цього процесу, оцінки змісту навчальних і підтримки дослідницьких програм розв’язувалися на рівні відповідних рад штатів із вищої освіти США [16].

Отже, в першому етапі простежується: проведення організаційних реформ у структурі СПК НПП ЗВО США – поява нових організаційних форм СПК НПП ЗВО (одночасно з радами штатів створювалися асоціації науковців, агентства й центри з консультування та надання допомоги НПП у підвищенні їхньої кваліфікації тощо). 1972 р. були внесені зміни до закону про вищу освіту, якими декларувалося створення Національного інституту освіти й Фонду розвитку освіти; часткове здійснення змістовних реформ у СПК НПП ЗВО США – прийняття угоди 1972 р., що сприяла структуризації змісту процесу підвищення кваліфікації НПП ЗВО США; поява “ідеї вільного вибору” завдяки організації курсів підвищення кваліфікації для НПП із вільним вибором дисциплін.

Аналіз історико-педагогічних джерел [20; 7] свідчить, що у визначених хронологічних межах першого етапу в системі підвищення кваліфікації НПП ЗВО США поєднувалися традиційні (індивідуальні консультації, семінари, конференції, симпозиуми тощо) й інноваційні (творчі відпустки – надавалися НПП за їх бажанням, зокрема для завершення наукових досліджень; майстерні – майданчики для спільного обговорення та обміну думками з колегами; наукові товариства – організації, що об'єднували фахівців-ентузіастів із певної наукової галузі й охоплювали як НПП з одного ЗВО, так і з різних ЗВО США; гранти тощо) форми підвищення кваліфікації. Активно використовувалися проблемні й особистісно орієнтовані методи навчання, які будуть проаналізовані на другому етапі; сучасні засоби навчання: візуальні (слайди, діапозитиви, діафільми, фліпчарти тощо), звукові (магнітофони тощо), аудіовізуальні (телебачення, відеокамери тощо).

Підсумовуючи все вище проаналізоване, ми можемо стверджувати, що перший етап розвитку СПК НПП ЗВО США характеризувався: модернізацією та удосконаленням вищої, післядипломної освіти й СПК, підґрунтям яких стала оновлена нормативно-правова база; покращенням соціальних і фінансових умов праці НПП (надається пропозиція щодо розширення федеральних програм допомоги ЗВО, усунення фінансових бар'єрів та інших перешкод для стимулювання підвищення кваліфікації НПП); відбувається зростання потреби у висококваліфікованих наукових кадрах через швидкий розвиток наукомістких технологій; простежується збільшення кількості ЗВО й НПП у них.

З метою виявлення найважливіших проблем у сфері освіти загалом і СПК зокрема 1981 р. за наказом міністра освіти США Т. Белла було створено Національну комісію з досягнення досконалості в освіті ("The National Commission on Excellence in Education"), що й вважаємо початком другого етапу розвитку СПК НПП ЗВО США (80-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття).

Метою роботи цієї комісії було надання рекомендацій у сфері освітніх реформ, спрямованих на підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти та якості академічної діяльності НПП. До роботи комісії залучалися видатні науковці, державні діячі, представники стейкхолдерів, Фонду Карнегі, учасники відповідних конгресів, симпозиумів, конференцій тощо. Найбільш значущими подіями в роботі цієї комісії були доповіді: "Нація в небезпеці; імператив для освітніх реформ" ("A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform", 1983 р.), "Нація підготовлена: викладачі для ХХІ століття" ("A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century", 1986 р.) Фонду Карнегі (форум із проблем освіти й економіки), "Час отримання результатів" (Time for Results, 1986 р.) конференції губернаторів штатів. Проаналізувавши зміст вище наведених документів, можемо зробити висновок, що впровадження освітніх реформ планувалося на всіх рівнях освіти, в тому числі в СПК НПП, і на всіх рівнях управління нею (федеральному (державному), на рівні штатів (обласному), місцевому, на рівні закладів освіти).

Ми вважаємо, що ключовим чинником, який сприяв розвитку СПК НПП ЗВО США, в досліджуваній період була 1989 р. зустріч президента Дж. Буша з губернаторами США щодо питань розвитку освіти в країні. Результатом цієї зустрічі стала розроблена стратегія "Америка – 2000" – "Національні освітні цілі" ("The National Education Goals"), що визначила пріоритети розвитку освіти США до початку нового століття та рамки національних зусиль щодо її поліпшення. Відповідно до теми наукової розвідки наведемо зміст п'ятої мети – розвиток національної освіти має бути спрямованим на посилення державної безпеки й лідерства у світовій економіці через підвищення конкурентоспроможності американської освіти. На розв'язання цих завдань, у тому числі на післядипломну освіту, включаючи процес підготовки й перепідготовки НПП ЗВО США, тільки 1992 р. були надані величезні на той час асигнування (803 млн доларів).

Аналіз історико-педагогічних джерел і статистичних даних зазначеного періоду дозволив з'ясувати, що, окрім національної фінансової підтримки розвитку ЗВО загалом, розвитку СПК НПП ЗВО США сприяла адресна грантова підтримка держави, яка здійснювалася через різні освітні установи й центри, діяльність яких була спрямована на підвищення їхньої кваліфікації.

Так, наприклад, у штаті Вірджинія 1980–1982 роках був створений Фонд для фінансування програм підвищення кваліфікації НПП ЗВО у формі грантів, які могли отримати як групи НПП, так і адресно – окремі науковці. У наступні роки ним було профінансовано 120 проєктів, спрямованих на формування організаційних підрозділів (академічних рад), метою діяльності яких була наукова, методична, організаційна, фінансова допомога НПП ЗВО; оновлення технічного обладнання ЗВО; вдосконалення їхніх професійно-педагогічних компетентностей; результативність міжнародної співпраці на суму понад 10 млн доларів [3].

Виконанню завдань щодо розвитку СПК НПП ЗВО США, які були сформульовані в стратегічно важливому для освіти документі "Національні освітні цілі" ("The National Education Goals", мета № 5), сприяло посилення взаємодії різноспрямованих профілей підготовки здобувачів освіти у ЗВО, в яких діяли центри підвищення кваліфікації НПП. Підтвердження вище зазначеного знаходимо в науковій роботі "Ефективні практики в науково-дослідних університетах: продуктивна співпраця в науково-викладацькій діяльності" ("Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching") К. Кука (С. Cook) і М. Марінковича (М. Marincovich), які наводять приклади позитивного досвіду партнерської взаємодії центрів підвищення кваліфікації університетів штату Айова з різних спеціалізацій – інженерних, фармацевтичних, гуманітарних, медичних тощо [6].

Як стверджують М. Слоуей (М. Slowey) і Д. Хенсен (G. Hans) у роботі "Вища освіта дорослих" [19], уже з початку 1980-х років провідні науковці ЗВО почали цілеспрямовану роботу над розробкою та удосконаленням змісту програм підвищення кваліфікації НПП на базі свого навчального закладу.

Д. Робертсон (D. Robertson), здійснивши аналіз наявних у цей проміжок часу (80-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття) програм, виявив чотири їхні основні цілі: “навчальна (допомога НПП ЗВО викладати свою дисципліну ефективно); особистісна (допомога викладачам у всіх сферах їхньої діяльності для подальшого кар’єрного зростання); освітня (сприяння в розробці навчальних програм, починаючи від планування розділів курсу до створення програм на весь семестр, навчальний рік або курс); організаційна (відбиття в програмах специфіки діяльності ЗВО)” [17].

В. Лі (V. Lee) у статті “Типи програм та їх прототипи” визначила п’ять основних типів організаційних структур центрів підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: самостійний централізований навчальний центр; індивідуальний співробітник факультету “з” або “без” фізичного центру; комітет, який займається підвищенням кваліфікації; центр із розробки програм і пропозицій; спеціальні структури як загальносистемні відомства [13].

Р. Бойс (R. Voice) у праці “Підтримка й сприяння професійного розвитку” визначив чотири обов’язкових складових частини кожної програми підвищення кваліфікації: залучення, режим, самостійне управління та соціальні зв’язки. У США ці компоненти скорочуються аббревіатурою IRSS [4]. Водночас спостерігаємо поширення можливостей вільного вибору викладачами: окрім складових частин програм та їх обсягу, на цьому етапі вони мали можливість “свободи вибору” консультанта із числа “фекульті-девелоперів” для допомоги в розв’язанні конкретних професійних прогалин і “свободи вибору” програм державної підтримки (фінансова підтримка НПП, як правило, здійснювалася у вигляді грантів, що, окрім грошової допомоги, забезпечувала мотивованість слухачів цих програм).

Н. Чізм (N. Chism) у своєму виступі на засіданні Міжнародного консорціуму з розвитку освіти зазначив: “Підвищення кваліфікації НПП повинно йти в ногу з інтернаціоналізацією та глобалізацією ЗВО. Зусилля з підтримки й збагачення досвіду викладацької роботи, особливо в мінливих умовах, дуже важливе для НПП ЗВО, керівників освітніх організацій і вищої освіти в усьому світі. Основною метою для ЗВО США й за кордоном є необхідність надання підтримки НПП ЗВО з питань розробки ширших навчальних матеріалів і методів викладання для підготовки учнів до світової глобалізації. З огляду на швидкі технологічні досягнення, НПП уже розвивають освітні програми в нових форматах, які сприяють міжнародній участі через вебсайти, короткі модулі й перелік сертифікованих програм” [5].

Найпоширенішими в досліджуваних хронологічних межах були самостійні (основний бюджет складався здебільшого шляхом отримання зовнішніх грантів) централізовані навчальні центри, які працювали при науково-дослідних і загальноосвітніх ЗВО.

Проведений порівняльно-аналітичний аналіз психолого-педагогічних джерел зазначеного хронологічного періоду дозволив виявити, що саме з 1980-х років кожен ЗВО, в якому функціонували програми підвищення кваліфікації, розпочав організаційну роботу щодо систематизації та координації їхнього змісту.

Наведемо приклад діяльності спеціалізованого центру, який займається питаннями підвищення кваліфікації в Массачусетському технологічному інституті, – “Ресурсного центру з підготовки й підвищення кваліфікації” (“Resource center for training and professional development”) [15]. Кількість фекульті-девелоперів у центрі нараховує дванадцять осіб, що спеціалізуються в різних галузях освіти, науки й промисловості. “Ресурсний центр з підготовки й підвищення кваліфікації” пропонує два види підвищення кваліфікації: очне, яким займається “Навчальний центр” – передбачає вибір і проходження різних курсів, максимальна тривалість яких становить три місяці й тільки для НПП Массачусетського технологічного інституту, й онлайн – самостійне опанування знаннями в рамках обраного онлайн курсу навчання, якщо виникають труднощі, то з фекульті-девелопером можна зв’язатися за допомогою електронної пошти. Також “Ресурсний центр з підготовки й підвищення кваліфікації” має в наявності програми підвищення кваліфікації НПП, які розраховані на довший термін, ніж курси: лідер-лідеру, коректність процесів менторингу й коучингу, педагогічної майстерності, адміністративного керівництва, міжнародного співробітництва, розробки й написання освітницьких проєктів тощо.

Вагомою, відповідно до теми дослідження, вважаємо монументальну працю Р. Бойса (R. Voice) “Підтримка й сприяння професійного розвитку” [4], в якій представлено перелік і здійснено аналіз діяльності провідних освітніх установ з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: “Мережа професійного й організаційного розвитку у вищій освіті (POD), Національна рада підвищення кваліфікації НПП із професійного й організаційного розвитку (NCSPOD), а також Американська асоціація з вищої освіти (ААНЕ) і американська Асоціація досліджень у галузі освіти (АЕРА)” [4].

“Мережа професійного й організаційного розвитку у вищій освіті” (POD) – всесвітньо відома організація з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США, метою діяльності якої є фаховий та особистісний розвиток слухачів і підтримка фекульті-девелоперів. POD також спеціалізується в наданні допомоги створення потужних альянсів зі спорідненими установами, розробці науково-дослідних проєктів, академічній мобільності, підтримці розвитку мікроцентрів підвищення кваліфікації НПП ЗВО на місцевому, регіональному, національному й міжнародному рівнях.

Співробітники цієї організації постійно організовують конференції та грантові програми, проводять семінари й майстер-класи для викладачів ЗВО, випускають одні з престижних і широко відомих збірок статей – “Удосконалення викладання” (“To Improve the Academy”) і “Керівництво щодо підвищення кваліфікації у вищій школі” (“A Guide to Faculty Development”) [2].

Також всесвітньо відомою є “Національна рада підвищення кваліфікації НПП із професійного й організаційного розвитку” (NCSPOD), заснована за сприяння Фонду щодо поліпшення вищої освіти. Основними принципами діяльності NCSPOD є забезпечення якості освітнього процесу; доступності до вдосконалення своїх професійних і фахових компетентностей у людей із різним економічним становищем, розвиток їхніх креативних здібностей. Членами NCSPOD є НПП США й Канади.

Спеціалізацією наступної провідної освітньої установи з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США “Американської асоціації з вищої освіти” (ААНЕ), створеної 1996 р., є зосередження на процесі підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США. Серед форм підвищення кваліфікації ААНЕ використовує не тільки традиційні аудиторні форми (семінари, майстерні, індивідуальні бесіди), але й онлайн навчання та дистанційне навчання. ААНЕ надає фінансову допомогу викладачам через отримання грантів на їхні проекти й надаючи бекграунд із грантів інших організацій [1].

Проаналізувавши провідні освітні організації в СПК НПП ЗВО США, вважаємо за доцільне розглянути типи програм підвищення кваліфікації, які використовувалися на другому етапі розвитку СПК НПП ЗВО США. Л. Хаворф (L. Haworth) [12] розробив типологію програм, яка значно відрізнялася від програм попередніх часів:

1. Програми на основі проєктної технології.
2. Програми на основі технологій навчання та виховання.
3. Стипендіальні програми на основі національного конкурсу з можливістю вибору єдиного критерію для отримання стипендії.
4. Програми Національного Наукового Фонду для підвищення кваліфікації за межами стандартів звичайної компетенції.
5. Програми розвитку науки.
6. Стажувальні програми.
7. Грантові програми.

Головною метою програм з організації навчання є допомога “молодим” НПП ЗВО в розробці або перегляді наявних навчальних програм, пошуку відповідного бекграунду тощо.

У методичному посібнику “Практичні пропозиції щодо програм і заходів” Д. Еллі (D. Ellis) і Л. Ортквіст-Ехрен (L. Ortquist-Ahrens) [8] визначили перелік програм, які безпосередньо можна було використовувати для підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США (Assistant Professor, Instructor, Lecturer, Senior Lecturer): сертифікаційні, консультаційні, електронні й програми з організації навчання, а також менторинг.

Сертифікаційні програми спрямовані на “молодих” НПП, які прагнуть отримати сертифікат, що підтверджує розвиток їхніх фахових здібностей. Прикладом сертифікаційних програм є “Майстерня навчальних навичок” (ISW), яка була реалізована в Технологічному інституті Британської Колумбії, та “Сертифікаційна програма з підвищення кваліфікації” Університету Британської Колумбії.

Д. Сеймор (D. Seymour) запропонував такі шляхи підвищення ефективності програм із підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: створювати й підтримувати сприятливий клімат у вищій школі для інноваційних програм; запрошувати досвідчених у галузі підвищення кваліфікації людей до ЗВО; уникати тенденції до посилення фрагментації (не створювати ЗВО спеціалізованих програм); інтегрувати інституційні дослідження щодо всіх процедур для розробки програм; ставитися до розробки нових програм як до тривалого, динамічного процесу; розробляти селективну стратегію, визначати пріоритети; поєднувати планування діяльності програм із плануванням із фінансів і можливостей [18].

Таким чином, проаналізувавши особливості розвитку організаційних форм СПК НПП ЗВО США й змісту підвищення їхньої кваліфікації на другому етапі (1980-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття), ми визначили, що: основними формами організації процесу підвищення кваліфікації в СПК НПП ЗВО США були центри підвищення кваліфікації на базі власних ЗВО й загальнонаціональні центри підвищення кваліфікації (POD, NCSPOD, ААНЕ, АЕРА); вперше в СПК НПП ЗВО США введено професію фекульті-девелоперів – висококваліфікованих науковців і викладачів, які мали багатий досвід роботи й відповідні педагогічні здібності; формування індивідуалістичного підходу в НПП у системі підвищення кваліфікації, зокрема в частині “свободи вибору” наставника чи консультанта під час роботи над тематикою власної наукової розвідки; вперше з’явилися практико-орієнтовані програми підвищення кваліфікації, спрямовані виключно на підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США.

Висновки. На підставі проведеного ретроспективного, порівняльно-історичного й історико-логічного аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО США у визначених хронологічних межах було виявлено такі тенденції цього процесу: гнучкість і варіативність діяльності СПК НПП ЗВО США, що характеризувалася оновленням або розробкою нових освітніх програм підвищення кваліфікації; диверсифікація спеціальних створених освітніх установ як у ЗВО, так і за його межами з метою підвищення кваліфікації НПП; глобалізація транснаціонального й міжнародного досвіду в СПК НПП ЗВО США – інтегрування в СПК інноваційних досягнень провідних країн світу; формування індивідуалістичного підходу в кожного НПП через подальший розвиток “ідеї вільного вибору”; особистісна орієнтація – формування та розвиток компетентностей НПП і забезпечення саморозвитку особистості за сприянням “фекульті-девелоперів” через індивідуалізацію освітніх програм, адресну підтримку їхньої наукової діяльності; покращення соціальних і фінансових умов праці НПП.

Використана література:

1. American Academics and Higher Education : web-site. AAHE. URL: <http://www.aahe.org/>.
2. A Guide to Faculty Development / Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, William H. Bergquist. 2nd ed. San Francisco : Jossey Bass, 2010. 439 p.
3. Bogue E. G., Saunders R. L. The evidence for quality. Strengthening the test of academic and administrative effectiveness. San Francisco : Jossey Bass, 1992. 313 p.
4. Boice R. The new Faculty Member. Supporting and Fostering Professional Development. San Francisco, 1992. 378 p.
5. Chism N. V. N. POD connections: Faculty development theories. *NEFDC Exchange*. 2006. No. 17 (1). P. 8.
6. Cook C. E., Marincovich M. Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco : Jossey Bass, 2010. P. 277–292.
7. Dressel P. L. Improving degree programs. San Francisco, 1980. 319 p.
8. Ellis D. E., Ortquist-Ahrens L. Practical Suggestions for Programs and Activities. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 117–132.
9. Finkelstein M. J. The American academic profession. A synthesis of social scientific inquiry since World War II. Columbus, 1984. 290 p.
10. Gordon O. Profess or Perish. Corvallis, Oregon, 1968. 111 p.
11. Handbook of Academic Titles by Michael I. Shamos, Ph.D., J. D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University. Pittsburgh, 2002. URL: <http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm>.
12. Haworth L. J. Some problems and trends in the support of academic science. Science, government and the universities. Seattle and London, 1966. P. 42–61.
13. Lee V. S. Program Types and Prototypes. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 21–35.
14. Mandell R. D. The professor game. Doubleday and Company, Inc., Garden city. New York, 1977. 275 p.
15. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://sutd.mit.edu/fdp.html>.
16. Millet J. D. Politics and higher education. University Alabama, 1974. 147 p.
17. Robertson D. L. Establishing an Educational Development Program. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 35–53.
18. Seymour D. T. Developing academic programmes. *Ashe-Eric higher education*. 1988. № 3. 130 p.
19. Slowey M. S., Hans G. S. Adults in higher education. Washington, D. C., 1987. 200 p.
20. Wilson L. American Academics Then and Now. New York, 1979. 309 p.

References:

1. AAHE. URL: <http://www.aahe.org/>.
2. A Guide to Faculty Development: Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, William H. Bergquist (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass, 2010. 439 p.
3. Bogue E. G., Saunders R. L. The evidence for quality. Strengthening the test of academic and administrative effectiveness. – San Francisco: Jossey Bass, 1992. 313 p.
4. Boice R. The new Faculty Member. Supporting and Fostering professional Development. San Francisco, 1992. 378 p.
5. Chism, N. V. N. POD connections: Faculty development theories // NEFDC Exchange, 2006. 17 (1), 8.
6. Cook C. E. and Marincovich M. Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco: Jossey Bass, 2010. P. 277–292.
7. Dressel P. L. Improving degree programs. San Francisco, 1980. 319 p.
8. Ellis D. E., Ortquist-Ahrens L. Practical Suggestions for Programs and Activities // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 117–132.
9. Finkelstein M. J. The American academic profession. A synthesis of social scientific inquiry since World War II. Columbus, 1984. 290 p.
10. Gordon O. Profess or Perish. Corvallis, Oregon, 1968. 111 p.
11. Handbook of Academic Titles by Michael I. Shamos, Ph.D., J. D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University. Pittsburgh, 2002. URL: <http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm>.
12. Haworth L. J. Some problems and trends in the support of academic science. Science, government and the universities. Seattle and London, 1966. P. 42–61.
13. Lee V. S. Program Types and Prototypes // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 21–35.
14. Mandell R. D. The professor game. Doubleday and Company, Inc., Garden city. New York, 1977. 275 p.
15. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://sutd.mit.edu/fdp.html>.
16. Millet J. D. Politics and higher education. University Alabama, 1974. 147 p.
17. Robertson D.L. Establishing an Educational Development Program // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 35–53.
18. Seymour D. T. Developing academic programmes // *Ashe-Eric higher education*. 1988. № 3. 130 p.
19. Slowey M. S., Hans G. S. Adults in higher education. – Washington, D. C., 1987. 200 p.
20. Wilson L. American Academics Then and Now. New York, 1979. 309 p.

Babakina O. O. Advancing the system of professional teacher development at universities in the USA from the last quarter of the 20th to the early 21st century

The article provides a retrospective, comparative-historical and historical-logical analysis of improving the system of professional teacher development at universities in the United States (from the last quarter of the 20th to the early 21st century). The analysis of psychological and pedagogical literature, historical references and statistical data allowed to reveal socio-economic, ideological-political and organizational-pedagogical preconditions, to define factors and stages of advancing the system of professional teacher development at universities in the United States in the period from the last quarter of the 20th to the early 21st century. Also, the tendencies of advancing the system of professional teacher development at universities in the United States, features of organizing professional teacher development at universities in the USA, methods, forms and means

of their training within certain chronological limits were characterized. The analysis of historical and pedagogical literature and statistical data of this period revealed that, in addition to state financial support, targeted grants were available to numerous educational institutions and centers aimed at professional teacher development at universities in the United States. It is determined that the main forms of organizing the process of professional teacher development at universities in the USA were considered the centers of professional development on the basis of universities and national centers of professional development. It was found that the schedule of the educational process was variable. It depended on the selected program of professional development of both "young" and "temporary" university teachers. The consultations by faculty developers were not time regulated and could be conducted at any stage of the in-service training process within the selected program. It was revealed that in professional teacher development there was an individualistic approach to university teachers, in particular choosing a mentor or consultant of scientific researches is optional. For the first time, the practice oriented training programs appeared, aimed exclusively at improving the skills of "young" university teachers in the US.

Key words: professional teacher development, system of professional university teacher development, organizing professional teacher development, centers of professional teacher development, programs of professional teacher development and their types.

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.02>

Батрун І. В.

ПАТРІОТИЧНЕ І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ

Розглядається взаємозв'язок патріотичного й морального виховання. Автор вивчає діяльність В. Сухомлинського в цих галузях виховання. Водночас стаття містить пропозиції щодо використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського в діяльності Нової української школи. У статті побіжно розглянуто вивчення виховної діяльності українськими педагогами. Автор згадує про засади державної політики у сфері освіти. Основна увага в статті приділяється творчості В. Сухомлинського, який розробив цілісну виховну систему. Зазначається, що ідеї В. Сухомлинського не втратили актуальності в незалежній Україні. У статті показано, як за допомогою патріотичного й морально-етичного виховання сформувати особистість патріота. Ця проблема – одна з найважливіших у сучасній педагогіці. Зауважено, що ідеї В. Сухомлинського були гуманістичними. У статті описуються твори В. Сухомлинського, в яких викладені його погляди на патріотичне й морально-етичне виховання. Автор стверджує, що патріотичне виховання не можливе без морально-етичного. Звертається увага не те, що патріотичне виховання є провідною частиною виховання школярів для сучасного періоду існування України. Вихованню школярів не приділяється необхідна увага в Новій українській школі. Тому виникають проблеми з вихованням дітей шкільного віку. Під час написання статті встановлено, що патріотичне й морально-етичне виховання можливе лише в разі партнерських відносин між учителем та учнем. Автор підкреслює значущість закономірностей духовного життя: якщо людина закриває очі на щось одне, то скоро вона буде закривати їх на все. Ніщо її не турбуватиме, ніщо він не буде сприймати близько до серця. Байдужість спустошує душу, збіднює і без того убогий світ моральних цінностей егоїста. Тому важливо уберегти дитячу душу від байдужості, знайти в кожній людині найпершу грань людяності.

Ключові слова: педагогіка партнерства, національні цінності, освітній простір, особистісно орієнтоване навчання, принципи освітньої діяльності, науковий спадок В. Сухомлинського, соціалізація, патріотизм.

Процес навчання та виховання в Україні у XXI століття, впровадження концепції "Нова українська школа" (далі – НУШ) зумовлює формування особистості патріота на засадах педагогіки партнерства, утвердженні національних цінностей, технологія особистісно орієнтованого й інклюзивного навчання. Українські науковці О. Бандура, Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Пентиліук, Б. Степанишин доводять, що педагогіка партнерства передбачає гуманізацію навчання та морально-етичне, естетичне, патріотичне виховання учнів.

Метою статті є розгляд патріотичного й морально-етичного виховання за В. Сухомлинським.

У Законі України "Про освіту" в статті 6 визначено засади державної політики у сфері освіти й принципи освітньої діяльності. "Засадами державної політики у сфері освіти й принципами освітньої діяльності є: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, в тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну й розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) й функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, куль-

турою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова й організаційна автономія закладів освіти в межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання та традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі й гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками" [13]. "Така організація освітнього простору сприятиме підвищенню якості вітчизняної освіти. Впровадження в сучасну освітню практику ідей стратегії НУШ передбачають формування ключових і предметних компетентностей. Компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи відповідають інтерпретації змісту освіти XXI ст., яка спрямована на результат. Мета цього підходу – забезпечення якості освіти, що інтерпретується як система властивостей і характеристик, що віддзеркалюють відповідність освіти сучасним потребам і цінностям демократичного європейського суспільства. Погоджуємось із висновками С. Горбачова, що "загалом, освіта – дуже складна й дуже велика система, де перетинаються права й обов'язки, думки, погляди, переконання мільйонів людей, кожна з яких має свою позицію" [4].

Шляхи для їхнього успішного розв'язання можна знайти в науково-практичному доробку В. Сухомлинського. Він розглядає питання формування особистості-громадянина на засадах любові й творчості, боротьби з егоїзмом [9]. Егоїзм – це риса характеру, духовне "розтління". Егоїзм – негативна риса характеру, що полягає в себелюбстві, байдужості до людей, постійному нехтуванні суспільними інтересами задля особистих інтересів [1]. Він, як і всі інші якості людини, не передається на генетичному рівні, від народження. Але відомо, що егоїзм проявляється навіть у немовлят і дітей до року й набувається вже в ранньому дитинстві.

Щоби людина стала громадянином і патріотом, а не егоїстом, важливо з дитинства навчати керувати своїми бажаннями й знати їхні межі. Ряд змістовних порад В. Сухомлинський наводить у своїх оповіданнях, казках, притчах [5]. Він відзначає, що важливо з малку вчити читати й долучати до народної мудрості, до фольклору. Твори В. Сухомлинського виховують людяність, бо вони вчать відрізняти гарні вчинки від недобрих, бути чемними, поважати старших, захищати менших, любити свою родину, Батьківщину. "Ви живете серед людей. Кожен ваш вчинок, кожне ваше бажання позначаються на людях... Робіть так, щоб людям, які вас оточують, було добре". Наприклад, про це йдеться в оповіданні "Щоб ти став кращим" [10]. Автор відзначає, що виховна робота в цьому напрямку має починатися із сім'ї з того часу, як тільки дитина осмислить, що вона живе серед людей і що в кожній людині є бажання, які треба задовольнити.

Нині у сфері освіти значущим складником успішності є співпраця на засадах "педагогіки партнерства", яка сприяє ефективній взаємодії учасників освітнього процесу [2]. Термін "партнерство" тлумачать як систему взаємин, які відбуваються в процесі певної спільної діяльності; спосіб взаємодії, організованої на принципах рівності, добровільності, рівної значущості й доповнюваності всіх її учасників. "Партнерство" – організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці й активної участі в її реалізації; спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної зі сторін, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди й рівноправності.

Педагогіка партнерства – система взаємин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів), яка організовується на принципах добровільності й спільних інтересів; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) і враховуючи ціннісні орієнтири кожної зі сторін, і передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань і готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких принципах: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору й відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожную особистість і виявити до неї повагу.

До реалізації ідей педагогіки партнерства й громадянського виховання є різні шляхи. Але найкоротший шлях, коли учитель наближується до дитини шляхом великої любові й поваги до неї. Слідом за В. Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі. На жаль, не всі педагоги готові до такого стилю взаємин, і далеко не всі діти повірять у свою "рівність" з учителем.

Громадянське й патріотичне виховання – це також формування ставлення особистості до самої себе. Воно містить три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний – знання себе, уявлення про свої якості; емоційний – самооцінка цих якостей і пов'язане з нею ставлення до себе (самоповага, самолюбство тощо); поведінковий – практичне усвідомлення себе через свою поведінку, створення позитивного Я-образу.

Традиційно в Україні вчили дорослих і дітей, щоб з дитинства поважали літніх людей. А також проявляли насамперед повагу до людських бажань, інтересів, прагнень. На цьому теж наполягає і В. Сухомлинський, а починати треба з виховання поваги до людських бажань, бо це займає значуще місце в пізнанні навколиш-

нього світу розумом і серцем. Немає і не може бути індивідуального бажання, яке б тою чи іншою мірою не зачіпало духовного світу інших людей. Щоб життя було гармонійним, кожна людина має дослухатись до бажань інших людей, що її оточують. Кожне маленьке оповідання – яскравий образок із життя природи: як все співає в лісі, як розцвітають чудові квітки із золотими пелюстками, як дзвенять сніжинки, як працюють пташки з волосинок звивають собі гніздечка та як цікаве макове зернятко впало на землю і що з того вийшло... (“Одне-однісіньке в світі макове зернятко”) [7].

Усе це В. Сухомлинський пояснював своїм учням на яскравих, зрозумілих і життєвих прикладах. Важливо використовувати різноманітні життєві ситуації для того, щоб людина вчилася орієнтуватися у світі бажань, у переплетеннях інтересів, прагнень. Наприклад, у В. Сухомлинського ряд казок присвячено матері. Письменник звеличує її безкорисливу любов, готовність до самопожертви заради дітей, здатність прощати, оберігати, захищати. Це описано в казці “Материнське щастя”, коли матуся-гуска своїми крильцями захистила від граду маленьких гусеняток. Коли негода минула й гусенята розбіглися по траві, матуся-гуска з пораними крильцями була щаслива [6].

Педагог-новатор В. Сухомлинський у наукових працях підкреслював значущість взаємодії між педагогом та учнем, що треба пам'ятати, що твоє бажання – швидка пташка на ім'я “хочу”, яка, літаючи в блакитному небі, неодмінно зустрінеться там з іншою – “не можна” [10]. Бажання дитини пов'язані з поняттями “хочу”, “не можна”, “можна”, “треба”. Орієнтуватися в цій складній системі – “хочу”, “не можна”, “можна”, “треба” – це вміння вимагає від дитини великий серцевої чуйності до духовного світу інших людей, до гармонії узгодженого життя [3].

Дитина має бути якоюсь мірою творцем цієї гармонії та здійснювати пізнання світу розумом і серцем. Гармонія життя “звучить для людини красою мелодій завдяки тому, що люди, як робочі бджоли, несуть добро в загальний вулик складних людських взаємин. На краплині того добра, що приносить робоча бджілка-людина в загальну комору багатств і цінностей, тримається, по суті, людська мораль, норми людського суспільства. Якби не було цієї щоденної турботи про крапельку нектару – добра для загального блага, – життя суспільства перетворилося б на пекельні муки, страждання, вимотування нервів. Отже, щоб застерегти дитину від егоїзму, необхідно послідовно вчити її вносити цю щоденну краплину добра в гармонію узгодженого життя. Тут дуже важливо дотримуватися закономірності: із загального вулика благ дитина не повинна брати добра більше, ніж сама його приносить. Якщо порушується ця рівновага, робоча бджілка стає трутнем” [12].

У багатьох казках В. Сухомлинського йдеться про сенс життя людини, про вчинки й відношення до навколишнього світу. У казці “Який слід повинна залишити людина на землі” розповідається про хлопчика, який залишив слід своєї маленької ніжки на ще не затверділому цементі. Колишній хлопчик, ставши дорослим, часто переїжджав із місця на місце, ніде довго не затримувався, ні до чого не прив'язався – ні руками, ні душею. Не посадив він дерева, не виростив сина, не виплекав поля, не склав пісні... “Не так треба було жити!” – з гіркотою думав старий чоловік. Тільки й лишився на сходинці будинку закам'янілий відбиток його маленької ніжки. “Людина, – стверджував великий педагог, – народжується для того, щоб лишити по собі слід вічний” [11]. Повчальними є казки “Бабусин борщ”, “Відломлена гілка”, “Кожна людина повинна”, “Навіщо кажуть “спасибі?”

Для того, щоб освітнє середовище в умовах НУШ сприяло самореалізації кожного учня, співпраця та творчість мають гуртуватися на засадах громадянського й патріотичного виховання. Взаємодія має бути спрямована на те, щоби кожен учень міг: розвинути здібності критичного мислення та незалежного висловлювання; поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання; розвивати спроможність приймати самостійні рішення; опанувати необхідними навичками з базових і профільних предметів; навчитися радіти навчанню та поважати освіту; розвинути свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; розвинути свою самосвідомість як самостійної особистості та як члена колективу; зберегти й зміцнити моральне, фізичне й психічне здоров'я та сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку й самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу. Робота з учнями має будуватися на використанні у викладанні нових підходів, спрямованих не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів.

Серед методів і форм громадянського й морально-етичного виховання, за переконанням В. Сухомлинського, пріоритетом є активні методи, що ґрунтуються на взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини й сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Діти мають, твердив Василь Олександрович, почувати себе не тільки дітьми, а і юними громадянами своєї держави, зобов'язаними віддавати суспільству свою трудову енергію. Без цього нема й не може бути морального становлення особистості, без цього засвоювані дітьми знання будуть залишатися мертвим, байдужим до світоглядних ідей вантажем. Він також наголошував на методах суспільно-корисної праці для того, щоби позбутися егоїстичної поведінки, що може проявитися в людині як результат виховання або його відсутності. І навіть умови життя можуть розвинути в людині риси, властиві егоїзму. Проте егоїзм, перетворений на кредо життя, зведений у найвищий ступінь, який не допускає ніяких думок про когось, окрім себе, до того ж абсолютно безкомпромісний, є пороком. І він, на жаль, притаманний багатьом людям і дітям, а ще гірше те, що не всі в цьому можуть зізнатися, у власному егоїзмі. У тісному зв'язку “із запобіганням егоїзму знаходиться збереження дитячої душі від зла й байдужості”. Це одна з граней егоїзму.

Висновки. Духовне життя значуще для людини: якщо закрити очі на щось одне, то скоро людина буде закривати їх на все. Ніщо її не турбуватиме, ніщо вона не буде сприймати близько до серця. Байдужість спустошує душу, збіднює і без того убогий світ моральних цінностей егоїста. Тому важливо уберегти дитячу душу від байдужості, знайти в кожній людині найпершу грань людяності. Вберегти від байдужості дитину в житті не можна без формування уявлень про добро і зло, про національні цінності й духовні надбання людства. Справжнє завдання вчителя, на думку В. Сухомлинського, полягає в тому, щоб дитина бачила світ не тільки оком, а й серцем. Важливо формувати в дитини любов й відданість своїй батьківщині. У процесі виховання формувати почуття гордості за матеріальні й духовні надбання свого народу, прагнення зберегти самобутність своєї культури, мови, традицій предків. В. Сухомлинський звернувся до питання патріотизму, морально-етичних цінностей як до основи духовного становлення особистості, як до головної педагогічної проблеми. Через всю педагогічну спадщину В. Сухомлинського проходить головна мета – виховання справжньої людини, громадянина своєї країни, патріота, захисника Батьківщини.

Використана література:

1. Егоїзм. Словник української мови в 11 томах. 1971. Том 2. С. 454.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Пархета Л. П. Слово як засіб інтелектуального розвитку й виховання особистості в творчому доробку В. О. Сухомлинського. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2003. № 3. С. 87–90.
4. Світлофор освітньої доброчесності для освітян. URL: <https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/08/SVITLOFOR-OSVITN-OYI-DOBROCHESNOSTI-03.08.2020-DLYA-PREZENTATSIYI.pdf> (дата звернення: 11.09.2020).
5. Сухомлинський В. О. Бути людиною: оповідання, казки. Харків : Белкар-книга, 2014. 64 с.
6. Сухомлинський В. О. Вогнегривий коник: казки, притчі, оповідання. Київ : Знання, 2017. 256 с.
7. Сухомлинський В. О. Гаряча квітка: оповідання та казки. Київ : Веселка, 1978. 103 с.
8. Сухомлинський В. А. О воспитании. Москва : Политиздат, 1982. 270 с.
9. Сухомлинський В. А. Потребность человека в человеке. Москва : Сов. Россия, 1981. 94 с.
10. Сухомлинський В. О. Щоб ти став кращим. URL: <http://abetka.ukrlife.org/sukhom105.html> (дата звернення: 14.09.2020).
11. Сухомлинський В. О. Який слід повинна залишати людина на землі? URL: <http://abetka.ukrlife.org/sukhom130.html> (дата звернення: 14.09.2020).
12. Сухомлинський В. А. Родительская педагогика. Новосибирск : 1985. 104 с.
13. Про освіту : Закон України від 24 червня 2020 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.09.2020).
14. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 01 серпня 2020 р. № 463-IX / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 14.09.2020).

References:

1. Ehoizm [Selfishness]. Slovyk ukrayinskoyi movy: v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. (1971). Volume 2. P. 454. (in Ukrainian)
2. Bibik N. M. (ed.) Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian school: a guide for teachers]. (2017). Kiev : Pleiades Publishing House LLC. (in Ukrainian)
3. Parkheta L. P. (2003) Slovo yak zasib intelektualnoho rozvytku u vykhovannya osobystosti v tvorchomu dorobku V. O. Sukhomlynskoho [Word as a means of intellectual development and education of personality in the creative work of V. O. Sukhomlinsky]. Bulletin of the Glukhiv state Pedagogical University, series: pedagogical sciences, № 3, pp. 87–90. (in Ukrainian)
4. Svitlofor osvitnoyi dobrochesnosti dlya osvityan [Traffic light of educational integrity for educators]. (2020) Retrieved from: <https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/08/SVITLOFOR-OSVITN-OYI-DOBROCHESNOSTI-03.08.2020-DLYA-PREZENTATSIYI.pdf> (accessed 11 September 2020). (in Ukrainian)
5. Sukhomlinsky V. O. (2014) Buty lyudynoyu: opovidannya, kazky [To be a man: stories, fairy tales]. Kharkiv : Belkar-book. (in Ukrainian)
6. Sukhomlinsky V. O. (2017) Vohnehryvyi konyk: kazky, prytychi, opovidannya [Fire-maned grasshopper: fairy tales, parables, stories]. Kiev : Znannya. (in Ukrainian)
7. Sukhomlinsky V. (1978) Haryacha kvitka: opovidannya ta kazky [Hot flower: stories and tales]. Kiev : Veselka. (in Ukrainian)
8. Sukhomlinsky V. O. (1982) O vospityany [On education]. Moscow : Politizdat. (in Russian)
9. Sukhomlinsky V. O. (1981) Potrebnost cheloveka v cheloveke [The need for man in man]. Moscow: Sov. Russia. (in Russian)
10. Sukhomlinsky V. (2020) Shchob ty stav krashchym [To make you better]. Retrieved from: <http://abetka.ukrlife.org/sukhom130.html> (accessed 14 September 2020). (in Ukrainian)
11. Sukhomlinsky V. (2020) Yakyi slid povynna zalyshaty lyudyna na zemli? [What should a person leave on earth?] Retrieved from: <http://abetka.ukrlife.org/sukhom130.html> (accessed 14 September 2020). (in Ukrainian)
12. Sukhomlinsky V. O. (1985) Rodytelskaya pedahohyka [Parental pedagogy]. Novosibirsk. (in Russian)
13. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 24.06.2020 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of 24.06.2020 № 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed 14 September 2020). (in Ukrainian)
14. Pro povnu zagalnu serednyu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.08.2020 r. № 463-IX [On complete general secondary education: Law of Ukraine of 01.08.2020 № 463-IX]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (accessed 14 September 2020). (in Ukrainian)

Batrun I. V. Patriotic and moral and ethical education according to V. Sukhomlynsky

The article considers the relationship between patriotic and moral education. The author studies the activities of V. Sukhomlynsky in these areas of education. The article contains proposals for the use of V. Sukhomlynsky's pedagogical heritage

in the activities of the New Ukrainian School. The article briefly considers the study of educational activities by Ukrainian teachers. The author mentions the principles of state policy in the field of education. The main attention in the article is paid to the work of V. Sukhomlynsky, who developed a holistic educational system. It is noted that V. Sukhomlynsky's ideas have not lost their relevance in independent Ukraine. The article shows how to form a patriot's personality with the help of patriotic and moral-ethical education. This problem is one of the most important in modern pedagogy. It is noted that V. Sukhomlynsky's ideas were humanistic. The article describes the works of V. Sukhomlynsky, which set out his views on patriotic and moral and ethical education. The author argues that patriotic education is impossible without moral and ethical. Attention is drawn not to the fact that patriotic education is a leading part of the education of schoolchildren for the modern period of Ukraine's existence. The education of schoolchildren is not given the necessary attention in the New Ukrainian School. Therefore, there are problems with the upbringing of school-age children. During the writing of the article it was established that patriotic and moral-ethical education is possible only in a partnership between teacher and student. The author emphasizes the importance of the laws of spiritual life: if a person closes his eyes to something, he will soon close them to everything. Nothing will bother him, nothing he will take to heart. Indifference devastates the soul, impoverishes the already poor world of moral values of the egoist. Therefore, it is important to protect the child's soul from indifference, to find in each person the first facet of humanity.

Key words: pedagogy of partnership, national values, educational space, personality-oriented learning, principles of educational activity, scientific heritage of V. Sukhomlynsky, socialization, patriotism.

УДК 378.011.3-051:78

DOI href="https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.03">https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.03

Білостоцька О. В.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На основі аналізу нормативно-правових документів щодо здійснення підготовки магістрів музичного мистецтва визначено, що підґрунтям сучасних стандартів вищої освіти є компетентнісний підхід. Аналіз різних підходів до визначення сутності поняття професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва дозволив виявити загальні тенденції трактування цього педагогічного феномену, який визначається дослідницьким спрямуванням магістерської підготовки, особливостями мистецько-педагогічної діяльності, наявністю художньо-творчих і виконавських форм практичної роботи й специфічними методами музичного навчання як складного багатокomпонентного утворення, яке ґрунтується на здатності до мистецько-педагогічної діяльності на основі комплексу фахових знань, умінь, здібностей, психолого-педагогічного й виконавського досвіду, які забезпечують певний результат.

У дослідженні визначено сутність поняття "професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва" як інтегративна особистісно-професійна якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін і відбиває результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей і здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності у вищій школі.

У статті обґрунтовано структуру професійної компетентності магістра музичного мистецтва, що представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним, регулятивно-рефлексивним компонентами. Означені компоненти розкривають загальні й спеціальні (фахові) компетентності, визначені в освітньо-професійній програмі спеціальності Музичне мистецтво: методологічна психолого-педагогічна, методична, дослідницька, музикознавча й музично-виконавська компетенції.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, магістратура, викладач музичного мистецтва, професійна підготовка.

Інтенсифікація становлення глобального інформаційного суспільства, входження України у світовий освітній простір зумовлює інноваційні процеси у сфері вищої освіти, переорієнтацію процесу професійної підготовки педагогічних кадрів на європейські стандарти. Необхідною умовою узгодження змісту вищої освіти із сучасними потребами суспільства, запитами ринку праці є орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці майбутніх викладачів та обґрунтування ефективних методик його запровадження. У реалізації завдань переходу до компетентнісно орієнтованої системи освіти, що відповідає вимогам Концепції розвитку освіти до 2025 року й Стратегії реформування вищої освіти до 2020 року, особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх магістрів мистецького напрямку, яка поєднує педагогічну, дослідницьку, виконавську, культурологічну, просвітницьку й мистецтвознавчу складові частини.

Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів викладено в наукових працях Н. Бібік, О. Бодальова, В. Бондаря, Л. Буєвої, Л. Ващенко, В. Введенського, О. Власової, О. Дубасенюк, І. Єрмакова, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Карпової, О. Кононко, Г. Копил, Н. Кузьміної, В. Левицького, Н. Лобанової, А. Маркової, О. Мармази, Л. Мітіної, М. Михайліченка, Н. Ничкало, І. Підласого, О. Пометун, О. Овчарук, В. Радула, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Г. Тарасенко, С. Трубахової, Л. Хоружої, А. Хуторського, Р. Цокур, С. Шишова, В. Ядова.

Специфічні особливості формування професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури розглядають В. Андрущенко, Н. Батечко, В. Берека, В. Бобрицька, В. Бондар, С. Вітвицька, В. Воротняк, Н. Гузій, О. Гура, І. Драч, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Ковальчук, Ю. Кравченко, О. Момот, О. Проценко, Л. Султанова, Т. Шестакова.

Формуванню компетентності в професійній підготовці фахівців мистецького профілю присвячено дослідження О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, О. Боблієнко, Т. Бодрової, Є. Валіт, Ван Юе, Л. Василенко, Н. Гузій, О. Гуральник, К. Кабріль, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничука, М. Михаськової, М. Моїсєєвої, Н. Мурованої, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Пастушенко, Е. Печерської, І. Полубояриної, Є. Проворової, Л. Пушкар, О. Ребрової, О. Ростовського, Р. Савченко, Я. Сверлюк, С. Світайло, О. Хижної, Н. Цюлюпи, Цзян Хелін, Ши Цзюнь-Бо, О. Щолокової, В. Шульгіної. Окремі аспекти професійної підготовки магістрів музичного мистецтва на основі компетентнісного підходу досліджують Л. Беземчук, Т. Бодрова, О. Єременко, В. Лісовий, Л. Пастушенко, Г. Степанова.

Водночас теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва в умовах магістратури ще не було предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті – розкрити сутність і структуру поняття «професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва».

Аналіз нормативно-правових документів України, на основі яких здійснюється підготовка магістрів музичного мистецтва, дає змогу визначити, що підґрунтям сучасних стандартів вищої освіти є компетентнісний підхід, що відповідає вимогам інтеграції національної освіти в Болонський процес, як зазначено в міжнародному Проєкті Європейської Комісії “Гармонізація освітніх структур в Європі”.

У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників компетентнісного підходу дефініція “професійна компетентність педагога” ототожнюється з поняттями “педагогічна компетентність”, “професійна педагогічна компетентність”, “психолого-педагогічна компетентність” з “фахова компетентність”. У наукових дослідженнях і нормативно-правових документах поняття “професійна компетентність” розглянуто у вузькому й широкому значеннях. У вузькому сенсі дефініція визначається як сукупність професійно значущих якостей особистості; сукупність професійних знань, умінь і способів виконання професійної діяльності. У широкому значенні окреслене поняття обґрунтовано як багатокомпонентне явище, яке передбачає опанування повним спектром професійних і поза професійних компетенцій, необхідних для оптимального здійснення діяльності.

У дослідженні ми спираємось на визначення І. Драча, який під професійною компетентністю педагога розуміє його здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її вимогам [5].

У науково-педагогічній літературі широко викладене поняття професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва та її складових частин. Н. Юдзіонюк визначає професійну компетентність учителя музики як складне структуроване утворення, здатність фахівця діяти в професійній ситуації невизначеності, де визначальними виступають знання, а ключового значення набувають уміння, навички й досвід особистості, спроможність виконувати професійні функції. Автор зазначає, що професійна компетентність особистості виявляється через професіоналізм, є ширшою за поняття “професійна кваліфікація”, водночас взаємодоповнювальною з поняттям “професіограма” [15].

У дисертаційному дослідженні Т. Руденької професійна компетентність визначається як складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності, яка містить відповідні знання, уміння, навички й професійно-особистісні якості, його мотивацію до мистецько-професійної діяльності [11].

І. Полубоярина, розкриваючи специфіку формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, розуміє означене поняття як інтегративне утворення, яке складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей, якостей особистості, що проявляються через готовність до творчої педагогічної діяльності [9].

О. Горбенко доводить основоположне значення музично-виконавської діяльності в професійній підготовці майбутнього вчителя музики; отже, професійну компетентність майбутнього вчителя музики автор розглядає як системну, інтегровану якість, як здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості, володіти засобами художньо-виконавського втілення [3]. На наш погляд, науковець ототожнює поняття “професійна компетентність” і “музично-виконавська компетентність” і не враховує психолого-педагогічну й дослідницьку складові частини.

Ці міркування поділяє і Ши Цзюнь-Бо, обґрунтовуючи мистецьку компетентність майбутнього вчителя музики як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до опанування засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами [14].

Р. Савченко обґрунтовує поняття “музично-педагогічна компетентність”, яке трактує як інтегративну особистісну якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системного взаємозв'язку загальногромадянських, психолого-педагогічних і музично-фахових компетенцій [12].

М. Михаська, досліджуючи фахову компетентність майбутнього вчителя музики, розглядає поняття у вузькому сенсі як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-цінного ставлення до явищ музичного мистецтва відповідно до суспільних вимог і цінностей [7].

С. Світайло, розглядаючи фахову компетентність майбутніх учителів музики через призму диригентсько-хорової підготовки, визначає поняття як інтегративну якість, яка охоплює комплекс здатностей здійснювати музичне виховання та розвиток школярів засобами вокально-хорового співу на основі набутих музично-педагогічних знань та умінь, практичного досвіду з урахуванням певних суспільних вимог [13].

Дуже цікавим із боку проблематики нашого дослідження є визначене в роботі О. Боблієнко поняття “поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики”, яке визначене як здатність студента на основі фахових знань, опанування алгоритмом розв’язання музично-педагогічних задач і професійно-виконавської майстерності до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості й здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня [2].

Аналіз різних підходів до визначення сутності поняття професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва дозволяє виявити загальні тенденції трактування цього специфічного педагогічного феномену, який визначається дослідницьким спрямуванням магістерської підготовки, особливостями мистецько-педагогічної діяльності, наявністю художньо-творчих і виконавських форм практичної роботи й специфічними методами музичного навчання як складного багатокомпонентного утворення, яке ґрунтується на здатності до мистецько-педагогічної діяльності на основі комплексу фахових знань, умінь, здібностей, психолого-педагогічного й виконавського досвіду, які забезпечують певний результат.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на основі компетентнісного підходу обґрунтовують такі дослідники, як А. Балюк, Н. Батечко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, О. Ємчик, І. Княжева, І. Козинець, О. Ковальчук, В. Кравченко, О. Макаренко, О. Момот, Ю. Сечук, Л. Султанова, С. Яшук.

Н. Батечко зазначає, що професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи є інтегрованою професійно-особистісною характеристикою, що відбиває результат його педагогічної підготовки, рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, визначений сукупністю ціннісних і мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності й досвідом діяльності у вищій школі [1].

І. Драч, обґрунтовуючи теоретико-методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, вважає, що таке поняття є інтегральною характеристикою, що відбиває рівень здатності магістрантів до ефективної світоглядної, морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців і ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін [5].

Найґрунтовнішим, на нашу думку, є дослідження О. Гури, в якому психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) визначена як особистісно-професійна системна якість педагога, що забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку й самореалізацію) відповідно до вимог професійної діяльності у ЗВО й виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. У роботі дослідника феномен психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО представлений, з одного боку, змістовими характеристиками: діяльнісними (професійні знання, вміння, навички) й особистісними (властивості, здібності та якості) компонентами, з другого – механізмами й процесами їх узагальнення та прояву [4].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що сутність і специфіка формування професійної компетентності викладача музичного мистецтва в умовах магістратури залишається не досить дослідженою в мистецькій педагогіці.

Аналіз наукових джерел, врахування особливостей музично-педагогічної діяльності, специфіки підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дозволили визначити сутність поняття “професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва”, яке ми розуміємо як інтегративну особистісно-професійну якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін, яка відбиває результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей і здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності у вищій школі.

У сучасній науковій літературі відсутній єдиний погляд на структуру професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва.

У дослідженні І. Полубояриної представлено структуру професійної компетентності вчителя музики, яка складається з трьох блоків: особистісний (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності); комунікативний (загальна й професійна музична комунікативна компетентність); діяльнісний (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська й організаційна компетентності) [9].

Р. Савченко вважає, що структура означеного поняття складається з таких блоків: загальногромадянська, психолого-педагогічна й музично-фахова компетенція [12].

С. Світайло в структурі фахової компетентності майбутніх учителів музики визначає такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, ціннісно-аналітичний, діяльнісно-креативний. Автор співвідносить їх з такими групами фахових компетентностей: художньо-мистецькі, методично-організаційні, хормейстерські [13].

У структурі професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва вітчизняні вчені виділяють такі компоненти: когнітивний, практично-творчий і ціннісно-орієнтаційний (М. Михаська); мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-креативний (Л. Пастушенко); мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та креативно-рефлексивний (Н. Юдзіонок); ціннісно-мотиваційний, методично-когнітивний, особистісно-діяльнісний, регулятивно-рефлексивний (Ван Юе); соціально-перцептивний, мотиваційно-емоційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний компонент, рефлексивно-оцінний (Т. Руденька); пізнавально-оцінний; інтерпретаційно-творчий; педагогічно-проективний (Ши Цзюнь-Бо); когнітивний, професійно-виконавський, креативний, емоційно-рефлексивний (О. Боблієнко).

Узагальнення поглядів учених дало змогу обґрунтувати структуру професійної компетентності магістра музичного мистецтва, що представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, регулятивно-рефлексивним компонентами.

Мотиваційно-ціннісний компонент є системоутворювальним, оскільки є провідною умовою професійного самовдосконалення магістранта, характеризується системою цінностей, потреб, мотивів, особистісних смислів, смаків, ідеалів і соціальних установок майбутнього викладача.

Когнітивний компонент містить методологічні знання – знання підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання та виховання студентів мистецьких спеціальностей; теоретичні, технологічні, психолого-педагогічні, методичні, музикознавчі знання, що є основою адаптації в професійному середовищі, орієнтиром у педагогічних ситуаціях, підґрунтям для педагогічного й музично-виконавського саморозвитку; знання інформаційних, у тому числі музично-комп'ютерних технологій, професійне педагогічне мислення, що характеризується такими ознаками, як креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність.

Діяльнісний компонент є сукупністю фахових умінь і навичок музично-освітньої, професійно-педагогічної, музично-виконавської, мистецтвознавчої, культурно-просвітницької та дослідницької діяльності на основі розвинених здібностей та якостей особистості магістранта мистецького напрямку. Серед професійних умінь майбутнього викладача музичного мистецтва виокремлюють: гностичні, організаційні, діагностичні, проєктні, конструктивні, управлінські, інформаційні, організаторські, комунікативні, рефлексивні, дослідницькі, виховні й музично-педагогічні (диригентсько-хорові, вокальні, інструментально-виконавські, інтерпретаційні, артистичні).

Регулятивно-рефлексивний компонент характеризує здатність магістрантів до осмислення, самоаналізу, самооцінки й корекції власної професійно-педагогічної та музично-виконавської діяльності. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних і професійних досягнень, пошуку особистісних змістів у професійній комунікації та інтерпретації творів музичного мистецтва.

Означені компоненти розкривають загальні й спеціальні (фахові) компетентності, визначені в освітньо-професійній програмі спеціальностей 014 “Середня освіта (Музичне мистецтво)”, 025 “Музичне мистецтво” ступеня вищої освіти “Магістр”: методологічна, психолого-педагогічна, методична, дослідницька, музикознавча й музично-виконавська компетенції.

Аналіз освітніх кваліфікаційних характеристик, концепції освітньої діяльності й інших нормативних документів, практичний досвід дали змогу виявити нерівномірність у формуванні фахових компетенцій майбутнього викладача музичного мистецтва. Так, магістранти володіють музично-виконавською компетенцією на високому рівні, що містить здатність до вокальної, диригентської та інструментальної діяльності. У змісті професійної підготовки магістрантів цій компетенції приділяється значна увага, що представлено дисциплінами професійного циклу з широким вибором спеціалізацій: спеціальний музичний інструмент, вокал, хоровий клас, диригування, ансамблеве виконавство.

Освітній процес надає широкі можливості для формування методичної компетенції, що представлені такими дисциплінами: Теорія та методика викладання музичних дисциплін у ЗВО, Сучасні технології музичної освіти у ЗВО, Музична педагогіка й психологія, Методика роботи з ансамблем, а також різними видами навчальної, асистентської та виробничої практики. Мистецтвознавча компетенція майбутніх магістрів формується під час опанування такими дисциплінами, як Аналіз музичних творів за професійним спрямуванням, Теорія музики, Музична антропологія, Сучасна етномузикологія.

На жаль, перевантаженість навчальних планів дисциплінами, спрямованими на виконавсько-педагогічну й концертну діяльність, приводить до низького рівня дослідницької компетенції, що виявляється в зовнішній ситуативній мотивації вивчення дисциплін методології наукових досліджень у галузі музичної освіти й під час написання курсової та дипломної роботи. Майбутні викладачі не володіють категоріальним апаратом дослідження, мають певні труднощі у виборі певних методів дослідницької діяльності й формуванні науково обґрунтованих самостійних висновків; не дотримуються норм академічної доброчесності.

Одним зі шляхів розв'язання такої проблеми ми вважаємо широке застосування в освітньому процесі технології розвитку критичного мислення, навчання як дослідження, проблемної та евристичної технології навчання, різноманітних видів дискусій на професійну тематику, вибору різноманітних форм позанавчальної дослідницької діяльності, використання ділових ігор та інтерактивних методів.

Висновки. Таким чином, у процесі аналітичного дослідження ми визначаємо поняття “професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва” як інтегративну особистісно-професійну якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін, яка відбиває результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей і здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності у вищій школі. Узагальнення поглядів учених дало змогу обґрунтувати структуру професійної компетентності магістра музичного мистецтва, що представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, регулятивно-рефлексивним компонентами. Аналіз освітніх кваліфікаційних характеристик, концепції освітньої діяльності й інших нормативних документів, практичний досвід дали змогу виявити нерівномірність у формуванні фахових компетенцій майбутнього викладача музичного мистецтва.

Перспективи майбутніх наукових пошуків вбачаємо в подальшому дослідженні ефективних шляхів формування професійної компетентності магістрів музичного мистецтва з використанням інноваційних технологій.

Використана література:

1. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 707 с.
2. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 258 с.
3. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2010. 24 с.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 38 с.
5. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
6. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 434 с.
7. Михаська М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.
8. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 253 с.
9. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 20 с.
10. Растрігіна А. М. Магістратура: проблеми та перспективи. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 125. С. 17–21.
11. Руденька Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 237 с.
12. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 43 с.
13. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 200 с.
14. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
15. Юдзіонюк Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 21 с.

References:

1. Batechko N. G. (2014). *Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury: teoretyko-metodolohichni zasady* [Training of Higher School Teachers in the Magistracy: Theoretical and Methodological Foundations]. Kyiv: Edelweis [in Ukrainian]
2. Boblienko O. P. (2013). *Formuvannya polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi fakhovoi pidhotovky* (Kandydatska dysertatsia) [Formation of the poly-artistic competence of the future music teacher in the process of professional preparation. (Candidate Dissertation)]. Vinnitsa: [in Ukrainian]
3. Horbenko O. B. (2010). *Formuvannya muzychno-vykonavskoi kompetentnosti mainutnoho vchytelia muzyky* (Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii) [Formation of music-performing competence of the future music teacher (Abstract of the Candidate Dissertation)]. Kirovohrad: [in Ukrainian]
4. Hura O. I. (2008). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannya psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury* (Avtoreferat doktorskoi dysertatsii) [Theoretical and methodological bases of formation of psychological and pedagogical competence of the teacher of higher educational institution in the conditions of magistracy (Abstract of the Doctor Dissertation)]. Kyiv: [in Ukrainian]
5. Drach I. I. (2013). *Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodichny zasady* [Management of formation of professional competence of undergraduate students of higher education: theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Dorado-Druk [in Ukrainian]
6. Yeremenko O. V. (2009). *Pidhotovka mahistryv muzychnoho mystetstva: teoriia i metodyka navchannia* [Master's Degree in Music: Theory and Methods of Learning]. Kyiv: NPU im. M.P. Dragomanova [in Ukrainian]
7. Mykhaska M. A. (2007). *Formuvannya fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky* (Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii) [Formation of professional competence of the future music teacher (Abstract of the Candidate Dissertation)]. Kyiv: [in Ukrainian]

8. Pastushenko L. A. (2017). Pedagogichna tehnolohiya rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchbkh mystetskykh navchalnykh zakladakh (Kandydatska dysertatsiya) [Pedagogical technology of professional competence development of future music teachers in higher art schools (Candidate Dissertation)]. Rivne: [in Ukrainian]
9. Poluboyaryna I. I. (2008). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky v pedahohichnomu koledzhi (Avtoreferat kandydatskoï dysertatsiyi) [Formation of professional competence of future music teachers in the pedagogical college (Abstract of Candidate Dissertation)]. Zhytomyr: [in Ukrainian]
10. Rastryhina A. M. (2014). Mahistratura: problem ta perspektyvy [Master's Program: Problems and Prospects]. Naukovy zapysky KDPU. Seriya: Pedahohichny nauky – Science Notes of KSPU. Pedagogical Science Series, 125, 17–21 [in Ukrainian]
11. Rudenka T. M. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv mystetskykh spetsialnostei zasobamy art-pedahohiky (Kandydatska dysertatsiya) [Formation of professional competence of future specialists of art specialties by means of art-pedagogy (Candidate Dissertation)]. Zhytomyr: [in Ukrainian]
12. Savchenko R. A. (2014). Teoriia i metodyka formuvannia muzychno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh vychovateliv ta muzychnykh kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv (Avtoreferat doktorskoï dysertatsii) [Theory and methodology of formation of music-pedagogical competence of future educators and music leaders of preschool institutions (Abstract of Doctor Dissertations)]. Kyiv: [in Ukrainian]
13. Svitailo S. V. (2012). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky (Kandydatska dysertatsiya) [Formation of professional competence of future music teachers in the course of conductor-choral training (Candidate Dissertation)]. Kyiv: [in Ukrainian]
14. Shy Tszun-bo. (2007). Metodyka formuvannia mystetskoï kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoï pidhotovky (Avtoreferat kandydatskoï dysertatsii) [Methods of formation of artistic competence of future music teachers in the process of piano preparation (Abstract of the Candidate Dissertation)]. Kyiv: [in Ukrainian]
15. Yudzionok N. M. (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v muzychno-interpretatsiïniï diïalnosti (Avtoreferat kandydatskoï dysertatsii) [Formation of professional competence of future teacher in music-interpreting activity (Abstract of the Candidate Dissertation)]. Odesa: [in Ukrainian]

Bilostotska O. V. Essence of professional competence of future music teacher

In article on the basis of the analysis of standard and legal documents by implementation of training of masters of musical art it is determined that a basis of modern standards of the higher education is competence-based approach. The analysis of various approaches to determination of essence of a concept of professional competence of future teacher of musical art allowed to reveal the general trends of interpretation of this pedagogical phenomenon which is defined by the research direction of master preparation, features of art and pedagogical activity, existence of art and creative and performing forms of practical work and specific methods of musical training as the difficult multicomponent education based on ability to art and pedagogical activity on the basis of a complex of professional knowledge, abilities, abilities, psychology and pedagogical and performing experience which provide a certain result.

In a research the essence of the concept “professional competence of future teacher of musical art” as the integrative personal and professional quality providing ability of the undergraduate to effective musical and pedagogical, research, performing, organizational and administrative, cultural and educational and art criticism activity in the conditions of dynamic changes which reflects result of its vocational training, formation level is defined.

In article the structure of professional competence of the master of musical art presented motivational and value, cognitive, activity, regulatory and reflexive by components is proved. The specified components open the general and special (professional) competence, the specialties defined in the educational and professional program Musical art: methodological psychology and pedagogical, methodical, research, musicological and musical and performing competences.

Key words: professional competence, competence, magistracy, teacher of musical art, vocational training.

УДК 373.091.64:341.123(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.04>

Біницька К. М., Бучківська Г. В., Балух М. М.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЮНЕСКО ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ

Проаналізовано діяльність ЮНЕСКО щодо впровадження ідей освіти для сталого розвитку в шкільні підручники. З'ясовано, що одним із важливих напрямів діяльності ЮНЕСКО є розробка й впровадження в освітню практику якісних підручників. Узагальнено, що діяльність ЮНЕСКО в XX – на початку XXI століття була спрямована на сприяння розробки, видавництва й розповсюдження якісних підручників насамперед шляхом підготовки кваліфікованих експертів у різних галузях і фінансової підтримки національних видавничих галузей, а також підготовки кваліфікованих спеціалістів. Тому програми ЮНЕСКО в цьому напрямі були зорієнтовані на допомогу щодо розв'язання проблем із підготовки й оцінки підручників у різних країнах.

Викладено історію співпраці ЮНЕСКО з різними установами щодо питань перегляду змісту підручників, впровадження гуманітарних ідей у шкільні підручники, зокрема з Інститутом Георга Еккерта (GEI), Інститутом освіти для миру й сталого розвитку Махатми Ганді.

У статті проаналізовані різноманітні проекти щодо розробки й впровадження ідей освіти для сталого розвитку в шкільні підручники, які були реалізовані завдяки співпраці ЮНЕСКО з урядами держав, зокрема Німеччини, Фінляндії та Іраку.

Узагальнено, що основним завданням діяльності ЮНЕСКО є створення підручників, в яких буде чітко прослідковуватись наступність. ЮНЕСКО виступає за нове бачення освітнього процесу й сприяє формуванню в молодого покоління компетентностей. До ключових компетентностей віднесено критичне й системне мислення, оцінка змін у суспільстві й системах освіти, співпереживання та прагнення до змін. Метою діяльності ЮНЕСКО в цьому напрямі є підтримувати й розвивати потенціал зацікавлених сторін у розробці підручників у всьому світі й створити нове покоління підручників, пристосованих до викликів XXI століття. Тому було створено Інтернет-портал, що дозволить авторам підручників інформувати ЮНЕСКО про оновлення та розширення джерельної бази підручників.

Ключові слова: ЮНЕСКО, діяльність, підручники, освіта для сталого розвитку.

Нині значення підручників надзвичайне, особливо зважаючи на актуальну проблему організації дистанційного навчання в період карантину. Державні органи й організації громадянського суспільства використовують їх, щоб визначити, які знання передавати наступному поколінню та які необхідні компетенції розвивати. Підручники часто стають політичними важелями, оскільки вони відбивають освітній канон суспільства й постійні реформуючі процеси, які його формують. Водночас у разі відповідного змістовного наповнення підручники можуть суттєво впливати на розвиток країни, побудову громадянського суспільства, знання прав людини й освіти для сталого розвитку, наділяючи молодих людей здатністю вільно розвиватися. Саме ці завдання висувуються перед працівниками ЮНЕСКО щодо процесів розробки й впровадження підручників. Зазначимо, що активну участь у цих процесах беруть автори підручників, видавці й освітяни, а також уряди держав-членів Організації Об'єднаних Націй.

Акцентуємо увагу на тому, що одним із важливих напрямів діяльності ЮНЕСКО є розробка й впровадження в освітню практику якісних підручників. Цей напрям діяльності організації викладено в документі "Навчання для всіх", який був затверджений під час роботи Світового освітнього форуму у м. Дакар (2000 р.). На цьому форумі ЮНЕСКО зобов'язалася на правових засадах сприяти активізації діяльності країн-учасниць щодо покращення якості освіти й підручників [9].

Вивченням основних напрямів і форм роботи ЮНЕСКО займались українські вчені. Так, О. Скрипник дослідила проблему історії універсальних міжнародних організацій "системи ООН" [3]. Діяльність ЮНЕСКО у сфері збереження світової культурної спадщини вивчав В. Пількевич [2]. Напрями міжнародної співпраці України з ЮНЕСКО в гуманітарній сфері вивчав О. Моцик [1]. Однак вітчизняні вчені ще не приділяли достатньої уваги вивченню досвіду ЮНЕСКО щодо впровадження ідей освіти для сталого розвитку в шкільні підручники.

Метою статті є аналіз діяльності ЮНЕСКО в різних країнах світу щодо впровадження ідей освіти для сталого розвитку в шкільні підручники.

Наголосимо, що в період світової пандемії, наростаючого насильницького екстремізму, постійно змінювальних уявлень про національну ідентичність особливу роль для розвитку освіти ЮНЕСКО відводить підручникам. Потреба в освіті, яка сприяє укріпленню миру, соціальній справедливості й глобальному громадянству, стала актуальнішою в сучасному глобалізованому світі. Завданнями ЮНЕСКО щодо написання та впровадження підручників до 2030 р. є розробка ефективних інструментів, які дозволяють авторам підручників розглядати проблеми освіти для сталого розвитку на основі науково-методичних і навчальних доробок, які одночасно повинні бути практичними, цікавими й актуальними для здобувачів освіти. Ці процеси успішно демонструють, що шкільні підручники для сталого розвитку суспільства є важливим показником якості освіти. Зокрема, нині виокремлюється тенденція, коли такі предмети, як математика, економіка й географія, можуть відігравати важливу роль у сприянні сталого розвитку, миру й глобального громадянства.

Надання якісних освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від підручників. У ситуаціях, коли вчитель не дуже добре підготовлений, підручник є керівництвом і підтримкою в процесі викладання дисципліни. Для учня підручник служить основою для систематичної освітньої діяльності для закріплення знань і подальшого самовдосконалення. Отже, з боку змісту й методів навчання якість шкільних підручників має найбільше значення.

Зазначимо, що діяльність ЮНЕСКО у XX ст. була спрямована на сприяння розробки, видавництва й розповсюдження якісних підручників насамперед шляхом підготовки кваліфікованих експертів у різних галузях і фінансової підтримки національних видавничих галузей, а також підготовки кваліфікованих спеціалістів. Тому програми ЮНЕСКО в цьому напрямі були зорієнтовані на допомогу щодо розв'язання проблем із підготовки й оцінки підручників у різних країнах [7, с. 4–5].

Останніми роками активізувалась співпраця ЮНЕСКО з багатьма установами в різних країнах світу, зокрема з Інститутом освіти для миру й сталого розвитку Махатми Ганді, з Інститутом Георга Еккерта щодо впровадження гуманітарних ідей у шкільні підручники.

Зазначимо, що ЮНЕСКО й Інститут Георга Еккерта (GEI) мають довгу історію співпраці щодо питань із перегляду підручників, починаючи з того часу, коли Інститут Георга Еккерта та ЮНЕСКО співпрацювали для встановлення примирення між колишніми ворожими країнами після Другої світової війни. З того часу покращення якості підручників залишається головним напрямом співпраці цих інститутів. З цією метою Інститут Георга Еккерта та ЮНЕСКО опублікували декілька важливих довідників та експертних досліджень, зокрема "Керівництво ЮНЕСКО з досліджень підручників" (1999–2010 рр.), дослідження

“Міжнародний статус освіти про Голокост” (2014 р.) і нещодавно “Набір інструментів” Перегляд / адаптація навчальних планів, шкільних підручників та інших навчальних матеріалів для усунення культурних, релігійних та гендерних стереотипів” (2017 р.) [8, с. 4].

ЮНЕСКО окреслило амбіційне завдання для сталого розвитку до 2030 р., в якому визначено цілі сталого розвитку. Зокрема, цілі розвитку, орієнтовані на якісну освіту, – “забезпечити інклюзивну й рівноправну якісну освіту й сприяти можливості навчання впродовж життя для всіх”. Зазначимо, що 2005–2014 рр. були визначені як десятиліття освіти ООН для сталого розвитку. З цією метою проводилися систематичні роботи, щоб об’єднати спільноту науковців і практиків у напрямку розробки навчальних програм, підручників і навчальних посібників, які розглядають сталий розвиток як невіддільну частину в усіх дисциплінах.

У цей період урядами європейських держав реалізовувались різноманітні проекти. Так, урядом Німеччини було реалізовано спільний проєкт (Постійної конференції міністрів Німеччини й Федерального німецького Міністерства економічного співробітництва й розвитку) з урядом Фінляндії, де було розроблено нову національну основу навчальних програм [6].

Основним завданням діяльності ЮНЕСКО є створення підручників, в яких буде чітко прослідковуватись наступність. ЮНЕСКО виступає за нове бачення освітнього процесу й сприяє формуванню в молодого покоління компетентностей. До ключових компетентностей віднесено критичне й системне мислення, оцінку змін у суспільстві й системах освіти, співпереживання та прагнення до змін. Метою діяльності ЮНЕСКО в цьому напрямі є підтримка й розвиток потенціалу зацікавлених сторін у розробці підручників у всьому світі й створення нового покоління підручників, пристосованих до викликів XXI ст. Тому було створено Інтернет-портал, що дозволить авторам підручників інформувати ЮНЕСКО про оновлення та розширення джерельної бази підручників [5].

Після початкової концептуалізації та оформлення дизайну проєкту в ЮНЕСКО розпочали проведення фундаментальних досліджень із питань наявних ініціатив і пропозицій щодо впровадження ідей освіти для сталого розвитку й глобального громадянства в змісті підручників, якими користуються по всьому світу. Експерти працюють над інтерфейсом основних предметів (математика, іноземні мови, економіка й географія). З цією метою 29 експертів з усього світу взяли участь у семінарі-практикумі в м. Бангалор (Індія) в червні 2016 р. Вони обговорили основну концепцію та розробили початкові елементарні ідеї та структуру своєї діяльності. П’ять–шість експертів із кожної предметної групи взяли на себе роль авторів підручників. Протягом наступних дев’яти місяців відбулась реалізація цього проєкту, в ході якої основні питання та проблеми обговорювались на численних відеоконференціях. Як результат проведеної роботи було розроблено “Довідник”, зміст якого зосереджений на особливостях шкільних підручників, де особливий акцент ставиться на процес перетворення різноманітних освітніх засобів масової інформації, включаючи зображення, аудіо- й відеоматеріали для залучення учнів до захопливого навчання. Довідник базується на наявних наукових дослідженнях із проблем освіти для сталого розвитку й суміжних наукових галузей, таких, як освіта в галузі громадянства, освіта для миру, освіта в галузі прав людини, екологія освіти, освіта розвитку, глобальна освіта, глобальне навчання та інші. Цей довідник призначений для зацікавлених у розробці підручників осіб: урядів країн, Міністерств освіти, регіональних управлінь освіти, науковців, педагогів, письменників, видавців, батьків та учнів. Довідник може бути корисним для міжнародних і неурядових організацій, які займаються проблемами підвищення якості освіти: для вихователів, вчителів, директорів закладів освіти, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, науковців і всіх зацікавлених осіб. Він спрямований до міжнародної аудиторії та визнає, що розуміння освіти для сталого розвитку є контекстуальним і пріоритетним, однак може бути різним залежно від системи освіти. Авторам підручників і викладачам рекомендується використовувати цей довідник як джерело ідей, інструментів і методів, які можуть допомогти збагатити зміст і методіку навчання предметів і доповняти їхні власні індивідуальні й інституційні стратегії педагогів-практиків. Він орієнтований для авторів підручників із початкової та середньої шкільної освіти із чотирьох предметів: математика, економіка, географія та англійська мова. Відбір цих навчальних предметів був прагматичний і мав стратегічне рішення, тому що 3 із цих предметів зазвичай є основними обов’язковими предметами в національних навчальних програмах.

Розглянемо як приклад реалізацію “Програми підвищення якості підручників: підтримка базової освіти в Іраку”, яка була проведена завдяки співпраці співробітників ЮНЕСКО, службовців Міністерства освіти Іраку й інших міжнародних співробітників, що працюють у цій країні. Програма з підвищення якості підручників розпочалася в липні 2003 р. і передбачала видання підручників із математики й природничих дисциплін для початкових і середніх шкіл в Іраку у 2003–2004 рр. і здійснення заходів щодо розширення потенціалу шкільних підручників, які проводились ЮНЕСКО до лютого 2005 р. [4].

Програма здійснювалась ЮНЕСКО за фінансування USAID (Агенство США з міжнародної співпраці) з травня 2003 по березень 2005 р. Метою програми було створити 5 мільйонів гендерних, політично нейтральних і вільних від упередженості підручників із математики й природничих наук і зробити їх доступними для всіх дітей. Програма була впроваджена в Іраку з 2003–2004 навчального року з метою розв’язання конфліктів та як початковий крок у довгостроковому процесі реформування навчальної програми й вдосконалення підручників. На початку процесу відбулось рецензування наявних підручників оглядовою комісією, до складу якої входили міжнародна консультативна група з питань підручників, іракська консультативна рада з питань підручників і тристоронній комітет. Метою їх діяльності було перегляд і затвердження

обраних підручників. Під час цього огляду консультативна рада з питань підручників та експерти вивчили 48 основних діалектів арабської мови й підручники з математики й природознавства. Цей процес первинного огляду надав членам Ради загальну інформацію про підручники й сенсibilізацію з питань якісної освіти. Після вивчення цих питань члени Ради зрозуміли, наскільки застарілими були підручники. Через обмеження в часі, а також через те, що внесення змін у підручники є довгостроковим процесом, було вирішено залишити назви дисциплін без кардинальних змін, а зосередитись лише на змісті підручників (упередженості). Після огляду й внесення коректив у зміст підручників було підписано до друку тридцять дев'ять назв підручників. Випуск підручників був організований у два етапи. ЮНЕСКО надрукувало й розповсюдило 8,75 млн підручників із математики, природознавства й англійської мови. Це було здійснено згідно з бюджетом ЮНЕСКО, й всі видатки були спрямовані на розвиток системи освіти в Іраку. На всіх етапах реалізації програми – огляд, розробка й розповсюдження підручників – місцеві й міжнародні співробітники ЮНЕСКО тісно співпрацювали з Міністерством освіти Іраку [4, с. 7]. Зазначимо, що завдяки реалізації цього проекту відбулась комп'ютеризація всіх відділів освіти в Іраку. Нині Міністерство освіти Іраку продовжує вивчення успішного досвіду в розробці підручників таких країн, як Марокко, Таїланд та Єгипет.

Висновки. В ЮНЕСКО наголошують на тому, що настав час переосмислити всі предметні дисципліни, модернізувати наявні підручники з врахуванням взаємопов'язаних проблем, з якими стикається сучасне суспільство в усьому світі. Наприклад, у підручниках суспільних дисциплін слід орієнтуватися на об'єднанні спільноти людства й зміцнення солідарності не лише в межах окремої спільноти, а й у глобальному масштабі. Це своєю чергою веде до усвідомлення того, що глобальні проблеми вимагають глобальних рішень і співпраці, а також бажання активно працювати з громадянами й іншими країнами для мирного й стійкого майбутнього. Однак в ЮНЕСКО наголошують, що довгострокового миру можна досягти лише в суспільстві, яке поважає різні культури й права людини, сприяє соціальній справедливості й підтримує економічну життєздатність сучасного й майбутнього поколінь. Мирне співіснування вимагає навчання громадян у процесі справедливого розподілу обмежених ресурсів і висловленню незгоди демократичним шляхом, а не шляхом насильницького екстремізму.

Використана література:

1. Моцик О. Міжнародна співпраця України з ЮНЕСКО в гуманітарній сфері. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2019. Випуск 24. С. 184–190.
2. Пількевич В. Діяльність ЮНЕСКО у сфері збереження світової культурної спадщини. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. 2016. Вип. 4. С. 50–52.
3. Скрипник О. Історія міжнародних організацій : навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. 226 с.
4. Commisso A. Iraqi Textbook Quality Improvement Program for Primary and Secondary Education Mathematics and Science Textbooks: review, training, printing and distribution process; a case study (draft). 2004. 73 p.
5. Embedding education for sustainable development: A guide for textbook authors. URL: http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculum_framework_education_for_sustainable_development_barrierefrei.pdf2.
6. Halinen I. The Conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. UNESCO International Bureau of Education. 2017. 55 p.
7. Preparing textbook manuscripts. A guide for authors ilz developing countries / gen. editor A. Loveridge. UNESCO. Printed in Belgium. 1970. 71 p.
8. Textbooks for sustainable development: a guide to embedding. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. New Delhi, 2017. 186 p.
9. UNESCO. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). Paris : UNESCO, 2000. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>.

References:

1. Motsyk O. (2019) Mizhnarodna spivpratsia Ukrainy z YUNESKO v humanitarnii sferi [International cooperation of Ukraine with UNESCO in the humanitarian sphere]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia fillos.-politolog. studii*. 2019. Vypusk 24. S. 184–190. [in Ukrainian].
2. Pilkevych V. (2016) Diialnist YUNESKO u sferi zberezhennia svitovoi kulturnoi spadshchyny [The activities of the UNESCO in the preservation of cultural heritage]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Istoriiia*. Vyp. 4. S. 50–52. [in Ukrainian]
3. Skrypnyk O. M. (2011) Istoriiia mizhnarodnykh orhanizatsii [History of international organizations. Textbook]. Navchalnyi posibnyk. Uman: PP Zhovtyi O.O., 2011. 226 s. [in Ukrainian].
4. Commisso A. (2004) Iraqi Textbook Quality Improvement Program for Primary and Secondary Education Mathematics and Science Textbooks: review, training, printing and distribution process; a case study (draft). 73 p. [in English].
5. Embedding education for sustainable development: A guide for textbook authors. URL: http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculum_framework_education_for_sustainable_development_barrierefrei.pdf2. [Accessed: 19 September 2020]. [in English].
6. Halinen I. (2017) The Conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. UNESCO International Bureau of Education. 55 p. [in English].
7. Preparing textbook manuscripts. A guide for authors ilz developing countries. (1970) A. J. Loveridge (gen. Ed.). UNESCO Printed in Belgium. 71 p.
8. Textbooks for sustainable development: a guide to embedding (2017). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. New Delhi. 186 p.

9. UNESCO. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action) (2000). Paris: UNESCO. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>. [Accessed: 19 September 2020]. [in English].

Binytska K. M., Buchkivska H. V., Balukh M. M. Unesco's activities on implementing the ideas of education for sustainable development in school textbooks

The articles analyze the activities of UNESCO on implementing the ideas of education for sustainable development in school textbooks. It has been found that one of the possible directions of activities of UNESCO is the development and implementation of quality textbooks into the educational practice. It is generalized that the activity of UNESCO in the 20th – early 21st century was aimed to facilitate the development, publishing and distribution of quality textbooks, first of all by training qualified experts in various fields and financial support of national publishing industries, as well as the training of qualified specialists. Therefore, UNESCO's programs in this area have been developed to help solving the problem of preparing and evaluating textbooks in different countries.

The history of UNESCO's cooperation with various institutions on the issues of revision of the content of textbooks, implementation of humanitarian ideas in school textbooks, in particular with the Georg Eckert Institute (GEI), the Mahatma Gandhi Institute for Education for Peace and Sustainable Development, has been covered.

The article analyzes various projects on the development and implementation of ideas for education for sustainable development in school textbooks, which were implemented through the cooperation of UNESCO with the governments of countries, including Germany, Finland and Iraq.

It has been generalized that the main task of UNESCO's activity is to create textbooks in which the continuity will be clearly traced. UNESCO advocates the new vision of the educational process and promotes the formation of competencies in the younger generation. The key competencies include critical and systematic thinking, assessment of changes in society and education systems, empathy and the desire for changes. The objective of UNESCO's work in this area is to support and develop the potential of the interested parties in the development of textbooks around the world and to create the new generation of textbooks adapted to the challenges of the 21st century. Therefore, the Internet portal has been created that will allow the textbooks authors to inform UNESCO about updating and expanding the source base of the textbooks.

Key words: UNESCO, activity, textbooks, education for sustainable development.

УДК 373.3.014.3.015.31:502/504](045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.05>

Бовсунівська Г. Г.

**ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Пропонований матеріал статті покликаний допомогти вчителю в розв'язанні актуальної проблеми формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі Нової української школи.

Система природоохоронної діяльності подана в аспекті завдань Державного стандарту початкової освіти. Враховано вікові особливості, природовідповідність учнів початкової школи.

Матеріал викладено з опорою на діяльнісно-пошукову, дослідницьку роботу, що реалізує мету циклів, нових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти (автори О. Я. Савченко, Р. Б. Шиян).

Деталізовано увагу на теоретичних і практичних засадах набуття дітьми природничих знань, умінь і навичок.

На основі аналізу проведеного анкетування представлені результати ставлення вчителів початкових класів до проблеми формування природоохоронного досвіду молодших школярів та її реалізації в освітньому процесі. Відзначено, що гармонізувати практичну природоохоронну спрямованість можливо в разі активної взаємодії освітнього закладу й сім'ї.

У роботі підкреслено, що природоохоронний досвід збагачується в ході проведення різних заходів, які присвячують-ся птахам, звірам, квітам, деревам. Поруч із цим відзначено допомогу дітей об'єктам живої природи.

Важливе те, що в практичній діяльності вчителя знаходять місце заняття "Пробудження природи від нічного сну", "Як квіти зустрічають схід сонця", "Подорож краплини води" тощо. Такі заняття сприяють розкриттю нового, цікавого, розвивають художньо-образне мислення, уяву учнів.

Автор звертає увагу на концептуальну ідею підручників, зміст матеріалу яких формує ключові компетентності, серед яких екологічна, компетентність у галузі природничих наук, техніки й технологій та інші.

Чітко визначено поняття "природоохоронний досвід" як сукупність знань, умінь, навичок молодших школярів з охорони природи з шанобливим ставленням до неї, раціональним використанням природних багатств.

Через те, що в новому Державному стандарті посилено екологічну спрямованість навчальних предметів, їхні природничу й діялісно-практичну складові частини, автором підкреслено, що цілереалізація заняття спрямована на отримання очікуваних результатів.

Ключові слова: дослідження, природоохоронний досвід, діагностика, освітній процес, групова діяльність, природне середовище, екоцентричний тип свідомості.

Активна діяльність людини, спосіб її життя, розвиток науки й техніки все більше привертають увагу суспільства до екологічних проблем, до пошуків гармонізації відносин, шляхів виходу з екологічної кризи.

Перед освітніми закладами постала проблема формування природоохоронного досвіду учнів, від діяльності яких буде залежати рівень екологічної культури України в майбутньому.

Початкова школа – перша свідома ланка у формуванні взаємозв'язку суспільства й природи, людини й навколишнього середовища.

У Державному стандарті початкової освіти [4], Концепції екологічної освіти України [6] визначено першочергові завдання набуття дітьми природничих знань, формування природоохоронних умінь і навичок.

Проблеми екологічного виховання, формування природоохоронного досвіду учнів в освітній практиці початкової школи розглядали як класики педагогічної думки К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші, так і сучасні науковці: Т. Байбара, Н. Бібік, В. Ільченко, Л. Нагорна, О. Савченко, Н. Коваль.

Отже, дослідження теоретичних і практичних аспектів природоохоронного виховання учнів початкової школи займають важливе місце в методиці екологічної освіти.

Саме тому метою роботи є вибір теми “Формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі Нової української школи”.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити ефективність методики формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі.

Відповідно до мети визначено *завдання дослідження*:

- аналіз досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній спадщині;
- аналіз поняття дослідження, зміст поняття “природоохоронний досвід”;
- розроблення та обґрунтування системи формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі.

Об'єкт дослідження – система формування природоохоронного досвіду учнів початкових класів в освітньому процесі.

Гіпотеза дослідження – впровадження в освітній процес системи роботи з формування природоохоронного досвіду, створеного на основі сучасних інновацій, сприятиме налагодженню гармонійних взаємовідносин із природою.

На основі аналізу словників, психолого-педагогічної літератури виділяються складові частини природоохоронного досвіду молодшого школяра:

- знання, уміння, навички, набуті учнями зі спостережень за природою, погодою, трудовою діяльністю, з відношення людей до природи, яке існує в довкіллі;
- знання, уміння, навички, набуті в освітньому процесі за допомогою вчителя;
- екологічна свідомість екоцентричного типу на основі дослідницько-пошукової діяльності;
- емоційно-ціннісне ставлення до природи, поведінка в природі;
- діяльність в довкіллі з метою збереження навколишнього середовища;
- результативність практичної природоохоронної діяльності.

Аналіз науково-теоретичних джерел дозволяє визначити поняття “природоохоронний досвід” як знання, уміння, навички молодших школярів, що пов'язані з дбайливим, шанобливим ставленням до природи, раціональним використанням природних багатств. Водночас діяльність виходить на очікувані результати.

Під формуванням природоохоронного досвіду слід розуміти процеси змін у проявах школяра. Це розкриває приклад його взаємодії з природою, дотримання правил поведінки, дбайливе ставлення до природного середовища з метою збереження гармонії у відносинах людина-природа як для себе, так і для життєдіяльності наступних поколінь.

Великий педагог В. Сухомлинський надавав молодшому шкільному віку виключного значення в становленні екологічної культури суспільства.

У “школі радості” В. Сухомлинського [1, с. 35–38] розвиток дітей проходив в атмосфері урочистості, підвищеного настрою, що сприяло формуванню в учнів позитивної установки на природоохоронну діяльність. Це школа реалізації засобів і методів навчання дітей у природі. Значна частина занять “зеленого класу” проводилася на лузі, біля річки, на галявині тощо. Цілісна система навчання враховувала вікові особливості, природовідповідність, емоційну збудливість думки.

Великий вчений прагнув, щоб перед тим, як відкрити книгу й прочитати перші склади й слова, діти прочитали сторінки “найпрекраснішої у світі книжки – книжки природи” [11, с. 31].

Все це сприяло виробленню стійких переконань та установок на захист і збереження світу природи, формуванню світоглядно-ціннісних орієнтирів.

Діти самостійно доходили висновку, що красу потрібно створювати, а не руйнувати, усвідомлювали, що для того, щоб зірвати одну квітку, потрібно виростити кілька, щоб відчути й подарувати красу іншим.

Природоохоронний досвід збагачувався в ході проведення свят, які присвячувалися птахам, звірам, квітам, деревам, яким діти надавали допомогу. На уроках милування природою в дітей викликався подив перед її таємницями, що було поштовхом для розвитку мислення. Здійсненню відкриттів у природі слугували заняття: “Пробудження природи від нічного сну”, “Як квіти зустрічають схід сонця”, “Подорож краплини води”, “Як ліс готується до зимового сну” й інші [2, с. 13–14].

У “Книзі природи” (300 сторінок) зображено взаємозв’язки й залежності в природі. Книга є початком системи наукових знань. Це дозволяє зробити висновок, що надбання В Сухомлинського – міцне підґрунтя для формування природоохоронної діяльності в умовах роботи Нової української школи.

У новому Державному стандарті початкової освіти посилено екологічну спрямованість навчальних предметів, їх природничу й діяльнісно-практичну складові частини. В освітній процес введено новий інтегрований курс “Я досліджую світ”.

Концептуальною ідеєю підручників є формування екологічної, природознавчої компетентностей на основі засвоєння системи інтегрованих знань про живу й неживу природу, опанування дослідницько-пошуковою діяльністю, розвиток ціннісних орієнтацій у сферах природоохоронної практики.

З метою діагностики процесу формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі, виявлення ставлення вчителів до проблеми її реалізації проведено анкетування (охоплено 90 вчителів).

В опитувальник включено запитання:

Як Ви розумієте поняття “природоохоронний досвід” учнів початкових класів?

Найпоширеніші відповіді:

Природоохоронний досвід – це:

- поняття та уявлення про стан довкілля;
- шанобливе й відповідальне ставлення до природи;
- реальне відбиття у свідомості людини навколишньої дійсності;
- дбайливе ставлення до природи;
- знання про природу та її охорону;
- раціональне використання природних ресурсів;
- природознавча, екологічна компетентності;
- ціннісне ставлення до природи.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що вчителі початкових класів регіону досліджують сучасні екологічні проблеми й постійно перебувають на шляху пошуку гармонізації відносин природи й суспільства.

На скільки необхідною та важливою є проблема формування природоохоронного досвіду у вашому освітньому закладі?

Результати:

- 30 вчителів констатували 92–100 %;
- 22 вчителі – 75–80 %;
- 15 вчителів – 70–75 %;
- 11 вчителів – 60–62 %;
- у 2 закладах формування природоохоронного досвіду становить ≈ 30 %.

3-поміж залучених до діагностики (90 осіб) 6 учителів не відповіли на це запитання.

Висновок:

- вважають проблему першочерговою, актуальною 74,4 %;
- 12 % вчителів пройняті проблемою на середньому рівні;
- решта – приділяють увагу епізодично.

Як система роботи вашого закладу сприяє природоохоронній освіті?

Основними чинниками сприяння визначено:

- декади, місячники, тижні;
- проведення природоохоронних проєктів;
- всеукраїнські, обласні, районні конкурси;
- налагодження співпраці з лісовими господарствами;
- зустрічі з екологічними організаціями;
- екологічні радіопередачі.

Як використовуються можливості інваріантної складової частини під час формування природоохоронного досвіду?

70 % вчителів надали перевагу інтегрованому курсу “Я досліджую світ”. Це насамперед екскурсії в природу; дослідницькі практикуми й проєктна діяльність з охорони й збереження природи; фенологічні спостереження в різні пори року; рольові й дидактичні ігри; спілкування з природою (підгодівля тварин, насадження рослин, прибирання довкілля тощо); повідомлення екологічних новин (ранкові зустрічі); подорож сторінками Червоної книги; моделі екологічних зав’язків і залежностей в навколишньому середовищі.

Літературне читання: виховні екологічні бесіди, інформаційні матеріали про природу, діалоги, інсценізації наукових казок.

Математика: екологічні задачі, бесіди, диспути за їх змістом.

Технології: виготовлення годівниць, схеми-правила поведінки в природі, аплікації картин краси довкілля.

Основи здоров’я: правила поведінки в природі, моделювання екологічних ситуацій.

Образотворче мистецтво, музика: зображення краси природи в музичних і візуальних творах, піснях, емоційно-ціннісне сприймання навколишнього середовища, конкурси, виставки малюнків.

Які шляхи підвищення природоохоронної компетентності дітей ви використовуєте в позакласній, позаурочній діяльності?

Узагальнення свідчить:

- озеленення місць проживання (насадження дерев, кущів, квітів);
- екологічні свята, ранки;
- театралізовані екологічні вистави;
- екологічні листівки;
- різноманітні акції: “Чисте джерело”, “Збережемо ялинку”, “Зустріч птахів”, “Краса врятує світ”, “Посади дерево”, “Чисте узбіччя”;
- екскурсії в природу;
- екологічні стежинки;
- дослідницька робота в природі й інше.

Партнерство з батьками:

- допомога в проведенні акцій і проєктів;
- допомога в проведенні позакласних заходів;
- виписка екологічних газет, журналів;
- дослідницькі практикуми в природі.

100 % опитуваних педагогів зазначили, що партнерство з батьками – невіддільний компонент процесу.

У Новій українській школі знаходять своє місце метод каталогу чи асоціацій, вправи на емпатію, біном фантазій, метод морфологічного аналізу, метод зіставлення, метод мозкового штурму, ланцюги суперечностей, концентричні кола.

Досить результативним у практичній діяльності (позаурочний час) є групова діяльність учнів другого циклу початкової освіти (3–4 класи).

Структура природоохоронної групової діяльності “Швидка екологічна допомога”.

I група – “Екологічна розвідка”.

Завдання групи:

- 1) відшукати в межах мікрорайону об’єкти природи, які потребують захисту чи охорони;
- 2) створити картотеку “скривджених” дерев, кущів тощо, розробити маршрут руху до них;
- 3) донести до відома інших груп “термінові телеграми” про необхідність надання допомоги природним об’єктам.

II група – “Екологи-науковці”.

Завдання групи:

- 1) знайти якнайбільше шляхів надання допомоги об’єктам природи за допомогою інтерактивної вправи “відкритий мікрофон”;
- 2) методом “мозкового штурму” обговорити їх доцільність та обрати оптимальні шляхи;
- 3) створити алгоритм-пам’ятку для подальших природоохоронних дій;
- 4) підготувати інвентар для надання допомоги.

III група – “Природоохоронці-лікарі”

Завдання групи:

Отримавши від попередніх груп пам’ятку, маршрут руху й необхідний інвентар, надати допомогу зеленим насадженням або тваринам (підв’язати зламану гілку, замастити рани, полити квіти, дерева чи кущі, знищити бур’яни, розпушити ґрунт, розвісити годівниці, насипати поживу для птахів).

IV група – “Екологи-експерти”.

Завдання групи:

- 1) провести експертизу виконаної роботи;
- 2) за необхідності внести корективи в природоохоронну діяльність;
- 3) створити фотомонтаж “Врятовані об’єкти природи” для журналу звітності груп.

V група – “Екологічна агітбригада”.

Завдання групи:

- 1) здійснити рейд по класах закладу з метою пропаганди дбайливого ставлення до природи;
- 2) презентація фотомонтажу “Врятовані об’єкти природи”;
- 3) випуск газет із тематики “Збережемо природу свого мікрорайону”;
- 4) залучення дітей інших класів до природоохоронних акцій.

Як засвідчила проведена експериментальна робота, в груповій діяльності активізувалась участь усіх без винятку її виконавців, оскільки діти зверталися до своєї групи як до джерела орієнтації в навколишній дійсності.

Отже, формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому процесі й позаурочній діяльності – одне з найважливіших педагогічних завдань Нової української школи. Його розв’язання вимагає пошуку нових шляхів впливу на дитячу особистість.

Висновки.

У статті представлено теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію важливої актуальної проблеми – формування природоохоронного досвіду молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи.

Результати проведених досліджень підтверджують, що мету й розв’язання визначених завдань досягнуто. Це слугує підставою для таких висновків:

- в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства молодший шкільний вік – сприятливий період у формуванні природоохоронного досвіду особистості як показника її екологічної компетентності;
- на основі аналізу визначено поняття “природоохоронний досвід” як сукупність знань, умінь, навичок молодших школярів з охорони природи з раціональним використанням її багатств, які втілюються в діяльності, спрямованій на вивчення природних об’єктів, їх охорону, захист, збереження та відтворення, та мають очікуваний результат;
- у новому Державному стандарті початкової освіти чітко визначено завдання по формуванню природоохоронного досвіду молодших школярів. В освітньому процесі Нової української школи посилено екологічну, природничу спрямованість освітніх галузей, їх пошукову, діяльнісно-практичну складові частини;
- система роботи з формування природоохоронного досвіду, її впровадження в освітній процес початкової школи сприяє розвитку творчої ініціативи, пізнавальної, трудової активності у формуванні ціннісного ставлення до природи, гармонійних відносин із нею.

Використана література:

1. Антоненко М. Гуманізм педагогічних нововведень В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 35–38.
2. Бондар Л. Уроки мислення серед природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 13–14.
3. Вітвіцька С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : ЦНЛ, 2003. 314 с.
4. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами, внесеними згідно із постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
6. Про концепцію екологічної освіти в Україні : Рішення Клегії Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2001 р. № 13/6-19 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>.
7. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за ред. О. Пехоти. Київ : АСК, 2002. 255 с.
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / за редакцією В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.
10. Словник із соціальної педагогіки / Т. Логвиненко, Н. Гордієнко. Дрогобич : Посвіт, 2007. 160 с.
11. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. шк., 1998. 272 с.
12. Сухомлинський В. Сто порад учителів. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976 р. Т. 2. С. 417–457.
13. Тарасенко Г. Навчаємо пізнавати природу. Позакласна виховна робота з молодшими школярами. Харків : Основа, 2008. 204 с.
14. Шинкарук В. Філософський енциклопедичний словник / Нац. Акад. Укр. Інст. філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
15. Щербань С. Філософія : підручник. Київ : Кондор, 2007. 452 с.

References:

1. Antonets M. (1997) Humanizm pedahohichnykh novovveden V.O. Sukhomlynskoho [Antonets M. Humanism of pedagogical innovations VO Sukhomlynsky] // Primary school. № 9. S. 35–38 [in Ukrainian]
2. Bondar L. (2005) Uroky myslennia sered pryrody u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho/Poch.shk. [Bondar L. Lessons of thinking among nature in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky]. № 9. S. 13–14 [in Ukrainian]
3. Vitvitska S. (2003) Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly.– [Vitvitska S. Fundamentals of higher school pedagogy]. K. : TsNL. 314 s. [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (zi zminy, vnesenyi zghidno z postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688) [State standard of primary education / Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 № 87 (as amended in accordance with the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 24, 2019 № 688)]
5. Honcharenko S. (1997) Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk [Goncharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. 374 s. [in Ukrainian]
6. Kontsepsiia nepererвної ekolohichnoi osvity ta vykhovannia v Ukraini// Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy. Rishennia Kolehii MON Ukrainy № 13/6-19 vid 20.12.01. [The concept of continuous environmental education and upbringing in Ukraine // Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 13 / 6-19 dated 20.12.01.]
7. Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi pos./za red. O.Piekhoty. (2002) [Educational technologies: educational and methodical settlement / ed. O. Piekhota.]. K. : ASK. 255 p. [in Ukrainian]
8. Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv (2009) [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Kh. : Prapor. 672 s. [in Ukrainian]
9. Sotsioloho-pedahohichnyi slovnyk/za redaktsiieiu V.V. Radula [Sociological and pedagogical dictionary / edited by VV Radula]. K. : «EksOb», 2004. 304 s. [in Ukrainian]
10. Lohvynenko T.O., Hordiienko N.V. (2007). Slovnyk iz sotsialnoi pedahohiky [Dictionary of social pedagogy]. Drohobych : Posvit. 160 s. [in Ukrainian]
11. Sukhomlynskyi V. (1992) Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. K. : Rad. shk. 272 s. [in Ukrainian]
12. Sukhomlynskyi V. (1976) Sto porad uchyteliv [One hundred tips for teachers]. Vybrani tvory: v 5 t. K. : Rad. shk. T. 2. S. 417–457 [in Ukrainian]
13. Tarasenko H. (2008) Navchajemo piznavaty pryrodu, Pozaklasna vykhovna robota z molodshymy shkoliaramy [We learn to learn about nature, extracurricular educational work with younger students]. H. : Osнова. 204 p. [in Ukrainian]
14. V.I. Shynkaruk. (2002) Filososfskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical encyclopedic dictionary]. Nats. Akad. Ukr. Inst. filosofii im. H.S. Skovorody. Kyiv : Abrys. 742 s. [in Ukrainian]
15. Shcherba S. (2007) Filosofii. – Pidruchnyk [Philosophy. – Textbook]. – K. : Kondor. 452 s. [in Ukrainian]

Bovsunivska G. G. Formation of environmental experience junior schoolchildren in the educational process New Ukrainian School

The proposed material of the article is designed to help the teacher in solving the urgent problem of forming the environmental experience of junior schoolchildren in the educational process of the New Ukrainian School.

The system of nature protection activity is presented in the aspect of tasks of the State standard of primary education. The age peculiarities and nature of primary school students are taken into account.

The material is presented based on activity-search, research work, which realizes the purpose of cycles, new educational programs for general secondary education institutions (authors O. Ya. Savchenko, R. B. Shiyani).

Attention is detailed on the theoretical and practical principles of children's acquisition of natural knowledge, skills and abilities.

Based on the analysis, a questionnaire was conducted, the results of the attitude of primary school teachers to the problem of forming the environmental experience of primary school students and its implementation in the educational process are presented. It is noted that it is possible to harmonize the practical environmental orientation with the active interaction of the educational institution and the family.

The paper emphasizes that the environmental experience is enriched during various events dedicated to birds, animals, flowers, trees. In addition, there is help for children with wildlife.

It is important that in the practical activities of teachers find a place for classes: "Awakening of nature from a night's sleep", "How flowers meet the sunrise", "Journey of a drop of water" and so on. Such classes help to reveal something new, interesting, reveal artistic and figurative thinking, imagination of students.

The author draws attention to the conceptual idea of textbooks, the content of which forms key competencies, including environmental, competence in the field of natural sciences, engineering and technology, etc.

The concept of "environmental experience" is clearly defined as a set of knowledge, skills, abilities of junior schoolchildren in nature protection. With respect for it, the rational use of natural resources.

Since the new State Standard strengthens the environmental focus of subjects, their natural and activity-practical components, the author emphasizes that the goal of the lesson is aimed at obtaining the expected results.

Key words: research, environmental experience, diagnostics, educational process, group activity, natural environment, eco-centric type of consciousness.

УДК 373.018.1:78](045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.06>

Бовсунівський В. М.

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

Викладено сучасний підхід до естетичного виховання; розкрито взаємодію школи й сім'ї, передумови підліткового віку, особливості соціалізації підлітків.

Підкреслено, що естетичне виховання – найважливіший засіб формування духовного обличчя людини, її ідеалів. Воно необхідне не тільки кожній людині окремо, але й суспільству в цілому.

У роботі простежується основа педагогіки партнерства: взаємодія, спілкування, співпраця між учителем, учнем і батьками, а також роль людини в побудові освітньої траєкторії дитини.

Запропоновано модель художньо-естетичного виховання засобами мистецтва, що сприятиме досягненню ефективних очікуваних результатів.

Корисним у предствалених матеріалах є досвід виховання в сім'ї, що своїм корінням сягає в народну педагогіку.

На основі дослідження проблеми виділено основні принципи подолання відчуженості частини батьків від школи в питанні формування ціннісних ставлень до культури, мистецтва.

Підкреслено, що особлива виховна роль належить музичному вихованню. "Музика – могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини" (В. Сухомлинський).

Сприятливі умови для естетичного розвитку дитини в сім'ї, як відзначено в праці (образотворче мистецтво), розвиває моторику руки, окомір, абстрактне мислення, що поліпшує успішність із креслення, геометрії, астрономії; в початкових класах – з інтегрованого курсу "Я досліджую світ" тощо.

Досить важливе передбачення шляхів залучення дітей до різних видів мистецької творчості (музичне, образотворче, мистецько-синтетичне й інші види мистецького напрямку). Водночас зосереджено увагу на розкритті й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості.

Реалізації завдань формування загальнокультурної компетентності як однієї з ключових предметних мистецьких компетентностей допомагає тісному зв'язку освітнього середовища з іншими установами культури й мистецтва, місцями, де працюють батьки, родини школярів тощо.

У цілому розкрито цінність взаємодії школи й сім'ї в естетичному вихованні учнів, доведено необхідність її застосування.

Матеріал статті допоможе вчителям, батькам у налагодженні партнерства в естетичному вихованні учнів, розв'язанні педагогічних завдань із розвитку духовної культури, проблем соціалізації, розуміння та сприйняття цілісності навколишнього середовища.

Ключові слова: учні, сприйняття, естетичне виховання, морально-естетична культура, духовність, художні цінності, етикет.

Освітні стандарти нового покоління міцно увійшли в педагогічну практику і висувають чіткі вимоги до результатів навчання та виховання учня загальноосвітньої школи, залишаючи за освітнім закладом і вчителем право вибору форм і методів досягнення мети. З одного боку, цей факт залишає вчителю свободу для творчості, з іншого, – змушує його напружено працювати над інтерпретацією наявних методик викладання та створенням власних. Водночас не визначеною залишається роль сім'ї: чи бере участь вона в досягненні педагогічного результату або повністю перекладає цей обов'язок на школу. Слід прагнути до продуктивного педагогічного впливу, коли школа закладає освітній фундамент і дає батькам в руки актуальні методики, що дозволяють стимулювати процес навчання та виховання дитини [1]. Оптимальними в цьому відношенні стають дисципліни естетичного циклу як основа для ефективного спілкування школяра і його батьків [2]. Вони мінімально формалізовані, дозволяють дитині висловлювати особистісне ставлення до досліджуваного, формують здатність до емпатії через розвиток почуття прекрасного.

В умовах сучасного суспільства зростає значення естетичного виховання засобами мистецтва, зокрема музичного, що сприяє розвитку морального початку особистості, передачі духовного досвіду людства, відновлення зв'язків між поколіннями. Саме тому особливої гостроти й актуальності в умовах сьогодення набувають питання музично-естетичного виховання молодого покоління. Важливо сформувати в юної особистості самостійність із морально-естетичною оцінкою дійсності й шляхом пізнання музичного мистецтва, множення власного духовного потенціалу, формування інтелектуальної, морально-естетичної культури через глибокий інтерес до прогресивного минулого свого народу, до духовних цінностей національної, вітчизняної та світової культури.

Виховуючи всебічно розвинених людей, не можна не приділяти належної уваги музичному розвитку дітей, формуванню в них інтересу й любові до музики. Це сприяє великому впливу на подальший естетичний розвиток людини, перешкоджає утворенню поганих навичок і смаків, усунути або змінити які значно важче, ніж виховати хороший естетичний смак.

На необхідності зміцнення взаємодії школи й сім'ї у вихованні молодого покоління наголошували відомі педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Окремі аспекти вказаної проблеми досліджували вчені в галузі історії педагогіки, теорії виховання, методики організації музично-творчої діяльності учнів різних вікових груп. Зокрема, вченими досліджено історико-педагогічні аспекти сімейного виховання в зарубіжній педагогіці (Г. Фінчук, О. Демченко), досвід та особливості сімейного виховання в Україні (М. Стельмахович, В. Кравець, В. Федяєва), особливості розвитку музично-естетичних орієнтацій молодших школярів в умовах сім'ї (М. Волос) і музично-творчого розвитку молоді в сучасних формах дозвілля (Б. Брилін), взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей (Т. Кравченко).

Мета статті – розкрити цінність взаємодії школи й сім'ї в естетичному вихованні учнів, довести потребу й високоєфективність її застосування.

Відповідно до мети визначено *завдання*: дослідити особливості й стан музично-естетичного виховання в умовах взаємодії школи й сім'ї.

Музика – найбільше джерело естетичного й духовного задоволення. Вона супроводжує людину протягом всього його життя, викликає емоційний відгук, схвилюваність, прагнення до дії. Завдання та зміст музичного виховання визначаються загальними цілями всебічного розвитку особистості й, зокрема, естетичного виховання. Загальновідомо, що такими цілями є: залучення дітей до діяльності в області мистецтва, розвиток естетичного виховання та емоційної чуйності на музичні твори, виховання любові до музики, розвиток музичних здібностей, формування музичного смаку й виховання прагнення посильно проявити себе в музичній діяльності.

Нині, під час перенасичення звукового ефіру різною, далеко не завжди хорошою музикою особливо важливо навчити дитину розбиратися в цьому музичному потоці, вибираючи справді художню музику, яка може багато дати для духовного розвитку особистості. Це насамперед пов'язано з бурхливим розвитком засобів масової комунікації. Ніколи ще музика не була настільки доступна у всьому своєму різноманітті буквально кожному. Широке поширення сучасних технологій змістило акцент у споживанні музики на індивідуальні форми. Це певною мірою добродійно впливає на розвиток особистості, підвищуючи систематичність сприйняття музики й збільшуючи вибірковість до виробників мистецтва. Проте не слід забувати й про негативні сторони цього процесу. Зміст домашнього слухання музики, його інтенсивність та якість, на відміну від громадського, в набагато меншому ступені піддається контролю та регулюванню. Крім того, враховуючи дані соціологів про переважування в музичній продукції творів розважального жанру, не можна залишати без уваги й те, що домашнє споживання музики в ряді випадків може й не привести до дійсного розвитку особистості [3, с. 47].

Щоб уникнути формування споживчого відношення до мистецтва й однобічності розвитку музичних уподобань молодого покоління, сім'ї необхідно активно включатися у виховання в дітей інтересу до художньо цінних музичних творів. Виконання цього завдання, багато в чому нового й складного для сучасних батьків, вимагає від них певної педагогічної підготовленості. Звідси завдання батьків і вчителів – виявити в дитини музичні здібності, інтереси й створити оптимальні умови для їх подальшого успішного розвитку. Безумовно, освітній заклад допомагає школяру сприймати музичні явища, пробуджує до них інтерес і любов, особливо якщо заняття проводить вчитель музичного мистецтва, який любить свою справу. Проте старання вчителя стануть ефективнішими, якщо в родині дитини панує дух любові й поваги до музики, підтримується постійний інтерес до цього джерела радості й натхнення.

Шлях до світу прекрасного в музичному мистецтві розпочинається в сім'ї та продовжується в умовах шкільної практики. Взаємодія школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків набуває особливого значення, здатна створити необхідні умови для послідовного збагачення в учнів музично-естетичного тезауруса, накопичення емоційно-чуттєвих вражень, розвитку естетичних оцінок і суджень, стимулювання потреби в самореалізації під час спілкування з музичним мистецтвом [5, с. 26].

Метою загальноосвітньої школи є не тільки навчання, а й всебічний і гармонійний розвиток школярів, підвищення загальної культури молодого покоління. Цьому сприяють всі види художньо-естетичної діяльності дітей у сім'ї та школі: в музиці, образотворчому мистецтві, літературі, мовах, у всіх шкільних предметах. Художньо-естетичне виховання може успішно здійснюватися, якщо в його основі лежить художнє навчання. Розвитку художньо-естетичного виховання сприяє також робота в гуртках при школах і будинках творчості, в художніх і музичних школах і студіях, і, що не мало важливо, в сім'ї. У навчальному процесі творча діяльність є не тільки метою, а й ефективним засобом художньо-естетичного виховання. Її розвиток здійснюється через взаємодію сім'ї та школи. Людина як особистість починає формуватися в сім'ї. Існує багато форм впливу сім'ї на формування мистецьких інтересів дітей. Це спільне відвідування художніх виставок, музеїв, галерей, прогулянки на природі, читання та обговорення книг із мистецтва, творчості художників, композиторів, перегляд репродукцій картин та інше. Завдяки сім'ї з покоління в покоління відбувається передача звичаїв дітям у всіх народів світу. У сім'ї дитина вчиться людським взаєминам, у сім'ї закладаються її емоційні й інші потреби. Численні дослідження показали, що саме в сім'ї відбувається найбільш плідний розвиток дитини, в тому числі й розвиток художніх здібностей. Сім'я закладає фундамент для подальшого ставлення дитини до мистецтва [8, с. 12].

Естетичний початок закладено в самій людській праці, в діяльності людини, спрямованої на перетворення навколишнього життя та самого себе. Важливо пробудити в школярів прагнення стверджувати красу, створювати естетичну обстановку в школі, вдома, всюди, де вони проводять свій час, займаються справою або відпочивають.

Навчальний план освітнього закладу містить дисципліни художнього-естетичного циклу – музичне мистецтво, образотворче мистецтво, інтегрований курс “Мистецтво”. Ці предмети покликані розвивати в школярів художнє мислення, творчу уяву, зорову й слухову пам'ять, просторові уявлення, образотворчі й музичні здібності тощо. Це своєю чергою вимагає навчити дітей основ мистецької грамоти, сформувати в них вміння користуватися виразними засобами музики, живопису, ліплення, декоративно-прикладного мистецтва тощо. Художньо-естетичне виховання школярів засобами мистецтва буде ефективним, якщо буде реалізована пропонувана модель і дотримані такі умови розвитку творчих здібностей учнів у сім'ї та школі:

– необхідний і достатній рівень педагогічної компетентності під час здійснення художньо-естетичної діяльності;

- розвиток інтересу учнів до творчої діяльності;
- зацікавленість батьків у художньо-естетичному розвитку дітей;
- допомога викладачів усіх шкільних дисциплін у художньо-естетичному вихованні школярів [7, с. 50].

Уроки мистецтва сприяють накопиченню образних вражень і життєвого досвіду учнів, розвивають спостережливість і розширюють уявлення дітей про значення мистецтва в житті людей. І в школі є широкі можливості впливу на художню свідомість учнів. Перевага школи перед сім'єю в тому, що вона має можливість систематично й цілеспрямовано займатися питаннями естетичного виховання.

У школі дитина знаходиться в колективі своїх однолітків, в яких приблизно одні інтереси, рівень культури, духовні запити. Тому в школі легше підібрати види творчої діяльності, що цікаві для всього класу й дають можливість ефективно розвиватися кожному індивіду.

Роль сім'ї в художньо-естетичному вихованні дитини так само велика. Сім'я закладає фундамент для подальшого ставлення дитини до мистецтва, вкладаючи в дитину елементарні знання та вміння творчого бачення світу. Дитина сприймає і закріплює ті критерії ставлення до мистецтва, які були прийняті в сім'ї. Нехтування мистецтвом, прийняте в деяких сім'ях, як правило, передається і наступним поколінням [2, с. 17].

Сім'я може запропонувати дитині великий вибір цікавих занять в спеціальних установах культури: в гуртках при будинках творчості, в художніх майстернях і студіях при художніх музеях, у дитячих музичних школах і школах мистецтв, а також докласти максимум зусиль для його домашнього культурного виховання. Сім'ї легше зрозуміти справжні потяги дитини, її здібності й інтереси, підійти до цього питання індивідуально й розвивати ці здібності комплексно, з урахуванням матеріальних та інших можливостей.

Спеціальні установи мистецтва дають зростання для естетичного розвитку дитини, але все ж роль сім'ї в естетичному вихованні найбільш плідна й дієва, тому що сім'я вносить щодо школяра з мистецтвом елемент інтимності, безпосередності. І якщо сім'я все ж не може сама навчити дитину мистецтва, то вона може сформувати установку на сприйняття творів мистецтва, на їх відбір та оцінку.

Створюючи в сім'ї сприятливі умови для естетичного розвитку дитини, ви тим самим залучаєте її до образотворчого мистецтва. Деякі батьки вважають, що заняття будь-яким видом мистецтва відволікає дітей від уроків і тим самим заважає їм вчитися добре в школі. Такі батьки забороняють своїм дітям займатися малюванням, ліпленням, колекціонуванням, грою на гітарі й так далі. Треба звернути увагу батьків на те, що заняття малюванням, ліпленням, аплікацією, ручною працею навпаки допомагають дитині, тому що

розвивають моторику руки, окомір, абстрактне мислення, що своєю чергою збільшує шанс дитини поліпшити свою успішність із таких предметів, як креслення, геометрія, астрономія та багатьох інших предметів.

Як говорять дослідники проблем сімейного виховання, сім'я є першим і найважливішим ступенем входження маленької людини в життя, у світ прекрасного. Саме батьки закладають основи її світогляду, моралі, естетичних смаків.

Цей досвід має свою історію та своїм корінням сягає в народну педагогіку. Природність і невимусненість обстановки, спільне слухання музики й особлива атмосфера, яка створюється під час занять із рідною людиною, – все це визначає великі можливості залучення дитини до музики засобами сучасного сімейного виховання [1; 5]. Натепер ситуація з музичним вихованням в сім'ї далеко не добродійна: знизився матеріальний стан суспільства, що не сприяє і музично-естетичному розвитку особистості дитини. Багато батьків, на жаль, забувають про те, що духовність для дитини не поступається матеріальним потребам. Часто можна почути від них, що вони не хочуть, щоб дитина витратила даремно час на музику, все одно “немає таланту”. Але ж мета музичного виховання не тільки в навчанні гри на музичному інструменті, розвитку співацького голосу, й тим більше не в підготовці музикантів-професіоналів. Акцент повинен робитися на загальне музично-естетичне виховання та розвиток дітей шляхом взаємодії родини й школи. Нині важливо наблизити дитину до світу класичної та кращих зразків сучасної музики, до музичних традицій свого народу й народів світу, формуючи в неї справжній музичний смак.

Дуже прикро, коли тільки обрані, може, й особливо талановиті діти отримують радість спілкування з музикою, основна ж маса дітей залишається байдужою до неї. Необхідно, щоб дитина полюбила музику й щоб краса її звучання надалі допомагала їй у житті. Відомо, що в родині, яка серйозно займається музичним вихованням, дитина постійно знаходиться в музичному середовищі й із перших днів життя отримує різноманітні й цінні враження. Батьки розуміють важливість спільного відвідування з дітьми театрів, концертних залів, музеїв, створення музичних традицій у родині.

Стосовно підлітків, варто зазначити, що саме в цьому віці відбувається активне формування музичних смаків та інтересів. На це вказують у своїх працях А. Болгарський, Л. Коваль. Зокрема, О. Сапожник наголосив, що “в підлітковому віці рівень нормативного відношення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом” [8, с. 12]. Як відомо, музична культура дітей формується в процесі активної музичної діяльності, що охоплює всі сторони життя дитини, включаючи навчання та виховання в школі, але насамперед у родині. Звичайно, чим ширша й активніша музична освіта в школі, тим успішніше здійснюється розвиток музичних і творчих здібностей дітей у сім'ї, формуються їхні інтереси, смаки, потреби й навіть, якщо в родині цьому приділяється недостатня увага, ймовірність музичного розвитку дитини збільшується. Проте саме сім'я повинна закріпити те, що дає школа, а по можливості й дати більше, тому що саме там дитина проводить більшу частину свого життя, керуючись авторитетом батьків. Ось чому музично-естетичний розвиток у підлітковому віці потребує цілеспрямованого керування, оскільки, як слушно стверджує В. Рагозіна: “Підлітковий вік – це один із найяскравіших, найнасиченіших періодів життя та неправильна спрямованість його – непоправна втрата для суспільства, особливо натепер” [7, с. 50].

Тому для успішного розв'язання завдань естетичного виховання підлітків необхідний комплексний підхід, який передбачає осмислення всіх видів музичної діяльності дітей так, щоб розвиток музичних здібностей здійснювався у взаємозв'язку сімейних і шкільних форм музичної освіти.

На основі аналізу стану проблеми дослідження нами були виділені основні принципи подолання відчуженості батьків від школи в питанні музичного виховання дітей підліткового віку в цілому й зокрема:

- вивчення освітніх потреб батьків в області музичної освіти дітей та очікуваних ними способів розв'язання;
- концептуальне й цілісне узгодження з батьками шляхів взаємодії між школою та сім'єю в питанні музично-естетичного виховання дітей і підлітків;
- розробка механізмів правового й науково-методичного забезпечення взаємодії в системі “діти – батьки – вчитель музичного мистецтва”;
- емоційно-практичне включення батьків у сферу взаємодії та в музично-освітній процес у рамках шкільного й сімейного музичного виховання дітей.

У визначенні шляхів співпраці школи й сім'ї важлива ініціатива самих батьків, про це кажуть педагоги минулого й сьогодення [6; 9]. Натепер багато хто з них стурбований питаннями, як допомогти дитині розширити знання з улюбленого предмета або виду мистецтва.

Зміст взаємодії родини й школи в музично-естетичному вихованні дітей насамперед проявляється в загальній спрямованості всієї музичної діяльності. Тут повинні розв'язуватися триєдність завдань (виховна, освітня та розвивальна). Ми прийшли до думки, що сім'я та школа повинні доповнювати один одного в пізнанні світу музичного мистецтва через традиційні й нетрадиційні, індивідуальні, групові й колективні форми занять. Щоб успішно взаємодіяти батькам і вчителям музичного мистецтва, необхідно здійснити батьківський музичний практикум.

Насамперед через взаємодію з батьками педагог повинен дати уявлення про методику навчання дітей музичному мистецтву. Можливий і індивідуальний підхід школи до музичної освіти дитини з урахуванням специфіки, етнічної особливості сім'ї, тобто відвідування родини з метою вивчення умов для музичних занять

дитини. Школа може й повинна виявляти особливо музично обдарованих дітей, рекомендувати, а за необхідності впливати на батьків, щоб вони створювали необхідні умови для музичного розвитку своєї дитини.

Думка батьків у спільних заняттях мистецтвом із дітьми є доказом, який ще раз підтверджує цінності й важливість естетичного чинника у вихованні сучасного підлітка.

Робота в області музично-естетичного розвитку молодого покоління показує, що на її ефективність великий вплив робить родина. Ті знання та враження, що діти отримують в школі, по-різному переломлюються в кожному з них. Там, де дія збігається з діями сім'ї, ефект буде найбільший.

Висновки. Школа й сім'я є єдиною системою виховання та освіти школярів. Взаємодія їх сприяє успішному розв'язанню педагогічних завдань із розвитку духовної культури. Навчання дитини в школі – це фундамент подальшої професійної діяльності, джерела якої закладаються в шкільних предметах. Міжпредметна інтеграція шкільних предметів і сімейного виховання – основа художньо-естетичного виховання. Тільки така взаємодія здатна формувати в дитини інтерес до мистецької творчості, розвивати й підтримувати любов до прекрасного, пізнавальний інтерес, цілеспрямовано розвивати естетичний смак, творчі здібності дітей. Для цього необхідно ширше використовувати досягнення психолого-педагогічної науки, впроваджувати в школу творчі методи навчання та виховання, знаходити засоби, що підвищують художньо-естетичний розвиток дітей.

На основі цих даних ми дійшли висновку, що від того, наскільки батьки самі правильно й точно розуміють цілі й завдання музичного образотворчого, культурологічного виховання дітей в умовах школи й сім'ї, наскільки усвідомлюється ними величезна сила емоційного впливу мистецтва на особистість дитини, значною мірою залежатиме успішність естетичного розвитку. Своєю чергою активізація роботи з батьками в плані їхньої музично-педагогічної освіти теж може стати запорукою успіху естетичного розвитку дітей.

Завдання освітніх установ і системи сімейного виховання – по можливості упорядкувати вплив інформаційного середовища для дітей і підлітків, формуючи в них критичне ставлення до того, що надходить з екранної та навколишньої інформації. Так, проблема взаємодії сімейного й шкільного естетичного виховання дітей підліткового віку нині набуває особливої актуальності, й через спільні зусилля цих соціальних інститутів можна успішно розв'язувати проблему всебічного розвитку особистості дитини. Однак цей процес повинен носити цілеспрямований і системний характер, який забезпечується комплексним підходом до організації освітнього процесу через синтез навчальної, позаурочної, позашкільної та сімейної мистецької діяльності підлітка.

Використана література:

1. Борисова Н. Г. Подготовка учителя к работе с родителями по музыкальному воспитанию детей. *Музыкальное воспитание в школе* / сост. О. А. Апраксина. Москва : Музыка, 1985. Вып. 16. С. 37–41.
2. Дем'ячук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи. Київ, 1995. 37 с.
3. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. Москва : Просвещение, 1990. 207 с.
4. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / сост. В. И. Викторов. Москва : Просвещение, 1984. 206 с.
5. Мадорский Л. Р. Музыка начинается в семье. Москва : Знание, 1982. 96 с.
6. Макаренко А. С. О воспитании. Москва : Политиздат, 1988. 256 с.
7. Рагозіна В. В. Особистісно-зорієнтований підхід до діагностики розвитку учнів у процесі художньо-естетичного виховання. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 50.
8. Сапожник О. В. Музично-естетичне виховання старшокласників у системі середніх загальноосвітніх шкіл різного типу. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 12–14.
9. Сухомлинский В. А. Об эстетическом воспитании. Москва : Просвещение, 1973. 272 с.
10. Ушинский К. Д. Воспитание человека : Избранное / сост., вступ. статья С. Ф. Егорова. Москва : Издат. дом "Карпуз", 2000. 256 с.

References:

1. Borisova N. G. (1985) Podgotovka uchitelya k rabote s roditelyami po muzyikalnomu vospitaniiu detey [Preparation of the teacher for work with parents on musical education of children] / N.G. Borisova // *Muzikalnoe vospitanie v shkole* / Sost. O. A. Apraksina. – M. : Muzyika, Vyip. 16. – S. 37–41.
2. Demianchuk O. N. (1995) Formuvannia muzychno-estetychnykh interesiv uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of musical and aesthetic interests of secondary school students] / O. N. Demianchuk. – K. – 37 s. [in Ukrainian]
3. Iz istorii muzyikalnogo vospitaniya [From the history of music education]: *Hrestomatiya*/Sost. O. A. Apraksina. – M. : Prosveschenie, 1990. 207 s.
4. Kabalevskiy D. B. (1984) *Vospitanie uma i serdtsa: Kniga dlya uchitelya* [Education of the mind and heart: A book for teachers] / Sost. V. I. Viktorov. – M. : Prosveschenie, – 206 s.
5. Madorskiy L. R. (1982) *Muzyika nachinaetsya v seme* [Music begins in the seed] / L. R. Madorskiy. – M. : Znanie, – 96 s.
6. Makarenko A. S. (1988) *O vospitanii* [About education] / A.S. Makarenko. – M. : Politizdat, 1988. – 256 s.
7. Rahozina V. (2001) *Osobystisno-zorrientovanyi pidkhid do diahnostryky rozvytku uchniv u protsesi khudozhno-estetychnoho vykhovannia* [Personally-oriented approach to the diagnosis of students' development in the process of artistic and aesthetic education] // *Ridna shkola*. – №1. – S. 50. [in Ukrainian]
8. Sapozhnik O. (2001) *Muzychno-estetychne vykhovannia starshoklasnykyv u systemi serednykh zahalnoosvitnykh shkil riznogo typu* [Music and aesthetic education of high school students in the system of secondary schools of different types] // *Ridna shkola*. – №4. – S. 12–14. [in Ukrainian]
9. Suhomlinskiy V.A. (1973) *Ob esteticheskom vospitanii* [About aesthetic education] / V.A. Suhomlinskiy. – M. : Prosveschenie, – 272 s.
10. Ushinskiy K.D. (2000) *Vospitanie cheloveka: Izbrannoe* [Education of the person: Favorites] / Sost., vstup. statya S.F. Egorova. – M. : Izdat. dom „Karapuz”, – 256 s.

Bovsunivskiy V. M. Interaction of school and family in aesthetic education of students

The author highlights the modern approach to aesthetic education; reveals the interaction of school and family, the prerequisites of adolescence, the peculiarities of socialization of adolescents.

It is emphasized that aesthetic education is the most important means of forming a person's spiritual face, his ideals. It is necessary not only for each individual, but also for society as a whole.

The work traces the basis of partnership pedagogy: interaction, communication, cooperation between teacher, student and parents, as well as the role of man in building the educational trajectory of the child.

A model of artistic and aesthetic education by means of art is proposed, which will contribute to the achievement of effective expected results.

The experience of family upbringing, which has its roots in folk pedagogy, is useful in the presented materials.

Based on the study of this problem, the basic principles of overcoming the alienation of some parents from school in the formation of values to culture, art.

Favorable conditions for the aesthetic development of the child in the family, as noted in the work (fine arts), develops hand motor skills, eye gauge, abstract thinking, which improves the success of drawing, geometry, astronomy; in elementary school - from the integrated course "I explore the world", etc.

A special educational role belongs to music education. "Music is a powerful source of thought. Without musical education, the full mental development of a child is impossible" (V. Sukhomlynsky).

It is very important to predict the ways of involving children in different types of artistic creativity (musical, visual, artistic-synthetic and other types of artistic direction). The focus is on the discovery and development of natural abilities, creative expression of personality.

Realization of tasks of formation of general cultural competence, as one of key, subject art competences, is helped by close communication of educational environment with other establishments of culture and art, places where parents, families of schoolboys, etc. work.

In general, the value of the interaction of school and family in the aesthetic education of students is revealed, the necessity of its application is proved.

The material of the article will help teachers and parents to establish partnerships in the aesthetic education of students, solving pedagogical problems in the development of spiritual culture, problems of socialization, understanding and perception of the integrity of the environment.

Key words: students, perception, aesthetic education, moral and aesthetic culture, spirituality, artistic values, etiquette.

УДК 373.2.017:172.021.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.07>

Гарбар С. В.

ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядається проблема культури поведінки дітей старшого дошкільного віку як одна з важливих процесів у становленні особистості дитини. Окреслено зміст понять дослідження, а саме "культура", "поведінка", "культура поведінки". Розкрито внесок сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідників у розв'язання проблем культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано теоретичні підходи до структурної будови змісту виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку. Розкрито зміст компонентів культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, взаємозв'язок таких компонентів, як культура діяльності, культура спілкування, культурно-гігієнічні навички й звички. Виділено аспекти культурної поведінки. Окреслено ознаки культури поведінки: відповідальність, справедливість, повага до людей, людяність, милосердя тощо. З'ясовано, що період старшого дошкільного віку є сенситивним періодом у формуванні основ культури поведінки. Зазначено основні напрями виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку: розширення, поглиблення та систематизація знань про норми й правила культурної поведінки, розвиток умінь оцінювати власні й чужі вчинки, формування умінь, навичок і звичок культурної поведінки. Розглянуто основні принципи й методи виховання основ культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку. Зазначено основні методи, які впливають на виховання основ культури поведінки: спостереження за поведінкою оточення, наслідування дій і вчинків, інтеріоризація. Пропонуються основні складники методичних дій, спрямованих на виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: культура, культура поведінки, старший дошкільний вік, особистість, моральне виховання, моральні цінності, моральна поведінка, поведінкові норми.

Проблема виховання основ культури поведінки молодого покоління певною мірою виникала протягом усього розвитку суспільства. В умовах сучасного оновлення та модернізації виховної системи України особливого змісту набуває процес виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Адже важливо виховувати в молодого покоління такі моральні цінності, як миролюбність, милосердя, справедливість, чесність, правдивість, гуманність, толерантність та інше. У Концепції розвитку дітей дошкільного віку одним

зі стратегічних завдань визначено необхідність формувати ціннісне ставлення до природи, культури, людей, до себе, розвивати базові якості особистості, а отже, співвідносити свої дії з моральними еталонами, усвідомлювати їхній вплив на навколишню дійсність і на себе. Ціннісні основи закладаються в період дошкільного віку, який є сенситивним і чутливим до формування моральних чеснот, основ культури поведінки.

У дослідженнях сучасних зарубіжних та українських учених проблема виховання культури поведінки особистості розглядається переважно в таких аспектах: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки (С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловйов, В. Франкл); особистісно орієнтований підхід до виховання (І. Бех, А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, В. Кузь, О. Савченко); особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку (Ф. Алімов, Л. Артемова, В. Білоусова, О. Богданова, В. Горєва, В. Нечаєва, М. Левківський, С. Петеріна, Н. Хамська й інші); розвиток моральних переконань школярів (М. Боришевський, М. Губрненко); формування культури взаємин дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Киричок, Н. Хімч, О. Яницька); вплив соціальних емоцій на поведінку дітей старшого дошкільного віку (С. Бакуліна, Ю. Приходько, Т. Шевчук, М. Яновська); виховання культури спілкування дошкільників і молодших школярів (Г. Лаврентєва, Т. Поніманська, С. Хаджирадєва); естетичні аспекти культурної поведінки (М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Федь).

Важливими для нашого дослідження є наукові праці, що розкривають комплекс питань, пов'язаних із визначенням завдань, методів, прийомів виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку (Т. Аболіна, М. Федорова й інші).

У дослідженні Т. Аболіної розкрито специфіку базової складової частини культури, якою є моральнісна культура, що об'єднує нормативно-поведінковий, соціально-регулятивний і духовно-світоглядний рівні. Дослідницею з'ясовано, що культуру поведінки особистості можна визначити як сукупність суспільно-визнаних моральних норм, принципів та ідеалів, а також способів їх втілення в моральнісних аспектах діяльності особистості. Т. Аболіна обгрунтувала зміст культури, до якої віднесла об'єктивні моральні цінності (настанови, норми, орієнтації), суб'єктивні моральні цінності (ідеали, принципи, норми й правила суспільства). Ці показники важливі для характеристики рівня культури поведінки суспільства й особистості [1, с. 36].

Дослідження М. Федорової присвячено вихованню культури поведінки в дітей 6–7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу “школа – дитячий садок”). Дослідницею розкрито компоненти в змістовій структурі культури поведінки дітей старшого дошкільного віку: емоційний компонент – сформованість моральних почуттів (провини, сорому, совісті); когнітивний компонент – наявність елементарних знань про норми поведінки; мотиваційно-ціннісний компонент – розвиток і становлення мотивів поведінки (мотив обов'язку, прагнення діяти відповідно до суспільних норм, мотив встановлення та збереження позитивних взаємин з оточенням, ігрові, змагальні, моральні й пізнавальні мотиви); практичний компонент – сформованість умінь і навичок поведінки, розвитку довірливої поведінки й саморегуляції поведінки [13, с. 128].

Проблема виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності, що зумовлюється новою соціокультурною ситуацією та суперечністю між проголошеним гуманізмом освіти й все ще наявним авторитаризмом. З огляду на зазначене, важливий, на наш погляд, аналіз виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних засад виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, проведенні наукового аналізу трактування вищезазначених понять, розкритті їх сутнісних ознак.

Вивчення проблеми виховання основ культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку потребує розгляду й аналізу таких понять: “культура поведінки”, “виховання основ культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку”, викладених у дослідженнях українських і зарубіжних науковців.

Поняття “культура поведінки” пов'язується із загальною культурою особистості, що визначає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створені людством.

У науковій періодиці, енциклопедичних і навчально-методичних виданнях культура розглядається як система символів, що забезпечує взаєморозуміння між людьми в суспільстві (Ж. Лакан, Ю. Лотман, А. Моль, Б. Успенський, С. Неклюдов, В. Топоров); система цінностей, уявлень про світ і правила поведінки (М. Вебер, М. Лапін, Н. Смелзер, Н. Черниш); сукупність матеріальних і духовних благ людської діяльності (М. Злобін, В. Межуєв); специфічне поєднання цінностей, зразків і норм поведінки (В. Віндельбанд, Р. Гартман, Л. Коган, С. Пеппер, К. Роджерс, М. Шелер) [7, с. 233].

З'ясування змісту поняття “культура поведінки” вимагає окреслення сутності понять “культура” й “поведінка”.

Визначення культури вживають у різних контекстах, що завжди пов'язане із ціннісно-змістовим значенням, в якому акумулюються та відбиваються досвід людства й традиції окремих народів, духовно-матеріальні цінності, світогляд, спосіб діяльності, сфера самоцінності людини. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури, термін “культура” (латин. cultura) означає “обробка”, “опрацювання” людиною чогось природного [3, с. 313].

Так, у соціології “культура” розглядається як сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіту, духовну творчість. Натомість “культура поведінки” розуміється як сукупність духовних цінностей, правил, норм, які регулюють характер взаємовідносин між людьми й слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство, зробити умови спілкування з оточенням приємними й зручними [4, с. 174].

У психології “культура” трактується, як сукупність досягнень і високий рівень розвитку людства в розумовому й духовному відношеннях. Культура є системою духовних форм забезпечення життєдіяльності людини [11, с. 150].

У педагогічному словнику “культура” розглядається як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень опанування якоюсь галуззю знань.

Отже, в дослідженні поняття “культура” розглядаємо як сферу духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, модель цінностей та інших символічно значущих чинників, що формують поведінку людини. Рівень культури виявляється в різних вчинках особистості.

Поняття “поведінка” теж дослідниками трактується неоднозначно, зокрема цій проблемі присвячені праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, Б. Ананьєва, Г. Батищева, М. Кагана, М. Ярошевського, Н. Дубініна, М. Ковальзона, Л. Когана, Е. Маркарян, А. Маргуліса й інших.

Сучасні філософи (С. Анісімов, М. Горлач, В. Межуєв, Е. Маркарян, І. Надольний та інші) розглядають культуру як сферу становлення, розвитку й соціалізації людини, що охоплює певну систему цінностей і втілюється в поведінкових нормах і правилах.

У словнику з етики поняття “поведінка” трактується як сукупність вчинків людини, що мають моральне значення, вчинених нею у відповідно тривалий період у постійних умовах або в умовах, що змінюються [12, с. 91]. Згідно з цією позицією, вчинки особистості свідчать про рівень її загальної культури.

У психології поняття “поведінка” розглядається як спрямована на іншу людину активність особистості, особлива форма індивідуальної діяльності, пов’язана зі стосунками людей [2, с. 52–73].

У соціології, етиці й психології культура поведінки тісно пов’язується з процесом соціалізації, а її формування спричинено виконанням особистістю моральних правил суспільства. У соціології “культура поведінки” визначається як сукупність духовних цінностей, правил, норм, що регулюють характер взаємин між людьми й слугують для того, щоб полегшити їхнє входження в суспільство. (Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Л. Козер, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокін).

У педагогіці “культура поведінки” розглядається як сукупність корисних, стійких форм повсякденної поведінки людини. Отже, “культура поведінки” – це показник і результат дій і вчинків людини в суспільстві.

Аналіз різних підходів до змісту поняття “культура поведінки” за різними джерелами дозволяє дійти висновку, що найбільш близьким до нашого дослідження є розуміння культури поведінки як сукупності дій і вчинків особистості, що характеризуються типом, стилем і способами поведінки, засвоєними нею загальнолюдськими цінностями, нормами, правилами, прийнятими в суспільстві.

Отже, культуру поведінки ми розуміємо як сукупність сформованих соціально-значущих якостей особистості, її щоденних дій і вчинків, що ґрунтуються на моральних нормах.

Варто зупинитися на виокремлених дослідниками ознаках культури поведінки.

В естетичі (В. Алексеева, Д. Кучерюк, Т. Левчук) домінує думка про тісний зв’язок категорій прекрасного, гармонійного з етичними категоріями істини, блага, добра. У зв’язку із цим культура поведінки передбачає взаємозв’язок внутрішньої культури особистості й зовнішніх форм її виявлення, що ґрунтуються на поняттях “красиве”, “гармонійне”, “досконале”. Відповідно, моральна поведінка оцінюється за принципом “максимум добра й мінімум зла”, а критерієм її розвитку є наявність моральних цінностей.

У психології “культура поведінки” означається як динамічне особистісне утворення, що поступово виявляється, формується та видозмінюється протягом життя людини в процесі дій і вчинків. Отже, саме вчинок, за переконанням багатьох вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Ромеєв), виступає логічним осередком культурної поведінки особистості.

С. Рубінштейн трактував поняття “поведінка” як різновид людської діяльності. Вчений писав: “Під поведінкою розуміють організовану діяльність, яка здійснює зв’язок організму з навколишнім середовищем, що є результатом низки усвідомлюваних дій-вчинків” [10, с. 312].

С. Анісімов, Л. Волченко, В. Малахов у структурі поведінки виділяють позаморальний аспект культурної поведінки, до якого належить “звична поведінка”, що містить такі напрямки самовиявлення людини: охайність, дисциплінованість, дотримання правил етикету, а також діяльність, спрямовану на задоволення естетичних, гігієнічних потреб тощо. Моральний аспект культури поведінки передбачає здатність людини під час побудови взаємовідносин виявляти свої почуття соціально припустимими нормами, тобто йдеться про моральну поведінку особистості. [5, с.20].

С. Петеріна, досліджуючи культуру поведінки дошкільників, зазначає, що саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом виховання основ культури поведінки, адже закладається фундамент культури особистості, моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм.

У роботах С. Петеріної визначено складовими компонентами: культуру діяльності (поведінка на заняттях, під час виконання трудових доручень, в іграх), культуру спілкування (дотримання правил спілкування з дорослими й однолітками), культурно-гігієнічні навички (охайність, дотримання чистоти обличчя, тіла, зачіски, одягу) [9, с. 5–8].

Ознаки культури поведінки окреслила Н. Хамська. До них вона віднесла: відповідальність (своєчасне й відповідальне виконання своїх обов’язків і моральних вимог, активні й ініціативні дії, допомога й підтримка інших, самокритичність і саморегуляція своєї поведінки); справедливість (чесність і щирість)

у взаєминах, правдивість, об'єктивність в оцінці себе й інших, самокритичність); повага до людей, ставлення до інших як до унікальної особистості (коректність, самоповага, турбота про розвиток своєї духовної та фізичної культури); людяність (любов до людини, повага її гідності, чуйність і турбота про інших; миролюбність, доброзичливість, толерантність, поблажливість, вміння прощати, просити вибачення); милосердя (доброта, співчуття та допомога ближньому, лагідність, співпереживання) [14, с. 193].

Результати досліджень М. Волос, А. Федь дають підстави зазначити, що в дітей старшого дошкільного віку немає чіткого розуміння поняття "культура поведінки", однак вони знайомі з такими моральними якостями людини, як культура, чуйність, доброзичливість, чесність, взаємність. Саме в старшому дошкільному віці формуються дружні взаємовідносини, уміння підкоритись вимогам дорослих і встановленим суспільством нормам культурної поведінки.

Зауважимо, що, оскільки фундамент культури поведінки закладається в старшому дошкільному віці й визначає подальший гармонійний розвиток особистості, то формування загальної культури в дитини, аспектом якої є культура поведінки, – головна мета виховання в старшому дошкільному віці.

Натепер існують різні підходи до структурної будови змісту виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку (Л. Артемова, В. Білоусова, Л. Островська, С. Петеріна), в яких можна виділити такі взаємозв'язані компоненти:

1. Культура діяльності – поведінка дитини на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень. Формувати в дитини культуру діяльності – це значить виховувати в неї звичку утримувати в порядку місце, де вона працює, навчається, грається; привчати бережно ставитись до іграшок, речей, книг.

2. Культура спілкування, що містить культуру мовлення дитини.

3. Культурно-гігієнічні навички й звички, що починаються з виховання акуратності й охайності. До культурних звичок відносять привчання вставати вранці й робити зарядку, умиватися, чистити зуби, акуратно зачісуватися, тримати в чистоті взуття та одяг [6, с. 20].

Л. Артемова вважає, що визначальним у процесі виховання основ культури поведінки є вплив родини, оскільки саме тут починається соціалізація дитини. На думку науковця, становлення культури поведінки передбачає формування в дитини системи уявлень і знань про поведінкові норми; розвиток моральних почуттів (поваги до старших, співчуття, подільчivosti, ввічливості), умінь розрізняти емоційні стани оточення та адекватно реагувати на них; формування навичок і звичок соціально-припустимої поведінки [13, с. 4-5].

Звідси стає зрозумілим, що виховання основ культури поведінки починається насамперед із сімейного виховання, коли в дитини закладаються основи моралі, а вихователь закладу дошкільної освіти продовжує сімейні традиції виховання, адже сім'я – це той інститут, який забезпечує дитину необхідним мінімумом вихованості, а заклад дошкільної освіти – це велика дружня родина, де діти не тільки перебувають і граються, а й навчаються дружити, спілкуватися, поважати, піклуватися. У сім'ї виховується повага, взаємодопомога, співчуття, а педагоги є добрими порадиниками для батьків і продовжувачами формування гуманних рис, які заклали батьки.

Важливо власним прикладом виховувати в дітей основи культури поведінки, розширювати знання про моральні цінності, формувати почуття чуйності й доброзичливості, людяності, чесності, милосердя. Адже закріплення норм культури поведінки відбувається на основі позитивного прикладу дорослого. Відчуваючи довіру до дорослого, вбачаючи в ньому приклад, дитина усвідомлює значущість такої поведінки й прагне наслідувати її.

У програмі з морального виховання дітей дошкільного віку зазначено основні напрями виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку:

1) поглиблення та розширення знань про правила поведінки; формування елементарних морально-естетичних понять, простеження їх взаємозв'язку з нормами поведінки;

2) розвиток емоційно-почуттєвої сфери (моральних, естетичних почуттів, позитивних ставлень до оточення, себе, довкілля, зниження тривожності);

3) опанування дітьми навичками культурної поведінки, уміннями розв'язувати конфлікти соціально допустимими засобами [8, с. 11].

Погоджуємося з думкою Н. Вітківської, що основними напрямками діяльності педагога у вихованні культури поведінки дітей старшого дошкільного віку є розширення, поглиблення та систематизація знань про норми й правила культурної поведінки, розвиток умінь оцінювати власні й чужі вчинки, формування умінь, навичок і звичок культурної поведінки. Виховання основ культури поведінки має починатися з гуманного ставлення до дітей, формування людяності, поваги, гідності дитини. Варто зазначити, що серед основних методів, які впливають на виховання основ культури поведінки, є спостереження за поведінкою оточення, наслідування дій і вчинків, інтеріоризація.

Учені (М. Васильєва, В. Гербова, Т. Комарова й інші) рекомендують працювати над вихованням культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку розв'язанням таких завдань: формувати навички культури поведінки в повсякденному житті; вчити бачити свої недоліки в поведінці й вміти їх виправляти; познайомити з правилами культурної поведінки; виховувати любов і шанобливе ставлення до близьких і оточення; навчити ставитися до оточення з турботою та терпінням, але водночас проявляти нетерпимість до поганих вчинків. Міра сформованості культури поведінки дітей старшого дошкільного віку впливає на процес соціалізації та розвиток особистості загалом.

Щоб досягти бажаних результатів, реалізація зазначеного має відбуватися на основі неперервного, систематичного психолого-педагогічного супроводу процесу виховання культури поведінки, що ґрунтуватиметься на співпраці й міжособистісній взаємодії дитини, закладу дошкільної освіти й сім'ї. Ця вимога передбачає, щоб виховання культури поведінки відбувалося невидимо й ненав'язливо, дохідливо й переконливо, з дотриманням міри було присутнє в усіх моментах дитячого життя, бо тільки так можна сформувати справжню культурну особистість. Важливо донести до дітей, що норми поведінки базуються на моральних цінностях українського народу: доброзичливості, правдивості, чесності, гостинності, людинолюбстві, працьовитості, поваги до батьків і старших людей.

Процес виховання культури поведінки дуже складний, вимагає усвідомленого використання педагогом багатого арсеналу методів і засобів педагогічного впливу на дітей. Це такі методи, як пояснення, показ, нагадування, привчання, розвивальні ситуації, контроль, оцінка, етичні бесіди, колективне читання художніх творів, перегляд мультфільмів і фільмів, лялькових спектаклів, інсценізацій з моральним підтекстом, покарання та заохочення, позитивний приклад, введення правил культурної поведінки, екскурсії, ігри й вправи.

Так, пояснення допомагає дитині усвідомити, чому саме так треба вчинити в тій або іншій ситуації; заохочення активізує дітей старшого дошкільного віку до навчання, до вибору правильної поведінки, а покарання за негативний вчинок спрямоване на виникнення бажання робити добре; етичні бесіди формують у дітей об'єктивність в оцінці подій, допомагають орієнтуватись у різних ситуаціях і вчиняти відповідно до моральних норм, регламентованих суспільством; показ, вправи, привчання, контроль та оцінка спрямовані на еталон поведінки, з'ясування рівня засвоєння того чи іншого правила, розуміння норм поведінки.

Висновки. На основі зазначеного вище, виховання основ культури поведінки визначаємо як формування в дітей старшого дошкільного віку системи моральних уявлень, розвиток моральних почуттів, вироблення правильних оцінок і ставлень, якими діти зможуть керуватися в житті. Водночас період старшого дошкільного віку слід розглядати як сенситивний у формуванні культури поведінки, оскільки на цьому етапі посилено розвивається довільність психічних процесів, суцільність мотивів поведінки, що поступово переходить від сприймання змісту окремих вчинків (добре – погано) до узагальнених понять про належну поведінку.

Поняття “культура поведінки” розуміється в контексті нашого дослідження як особливе особистісне утворення, в основу якого закладено моральні знання та судження, емоції та почуття, норми як мотиви поведінки, що виявляється в певних рішеннях і відповідних діях і вчинках. Культура поведінки — це почуття високої людської гідності, яке визначає поведінку особистості в дитсадку, вдома, на вулиці, на очах у всіх і наодинці із собою. До поняття “культура поведінки” входять уміння та навички, що сприяють розвитку культури розумової та фізичної праці, особиста гігієна, ряд звичок, пов'язаних зі ставленням до інших людей: ввічливість, турботливість, уважність, тактовність, гуманність, делікатність.

Дошкільний вік – початковий період становлення особистості, коли активно закладаються основи характеру людини, формуються моральні якості, засвоюються норми культурної поведінки.

Виховання – це цілеспрямована взаємодія дорослого й дитини з метою формування почуттів та якостей, засвоєння норм і правил, розвитку мотивів і навичок поведінки.

Поняття виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку розглядаємо як складний процес, що передбачає усвідомленого використання педагогом багатого арсеналу методів і засобів педагогічного впливу, який має бути єдиним, постійним і послідовним, результатом якого є повнота уявлень і знань дитини про себе, про правила культурної поведінки; орієнтація дитини на соціально схвалювані норми поведінки тощо.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у визначенні засобів впливу на виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Використана література:

1. Аболіна Т. Г. Моральнісна культура в контексті соціокультурної динаміки (філософсько-етичний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.07. Київ, 1999. 36 с.
2. Ананьев Б. Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности. Самара, 2000. С.52–73.
3. Андрущенко В. П. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Корвін, 2002. 672 с.
4. Біленький Є. А. Соціологія : словник термінів і понять. Житомир : Волинь, 2003. 236 с.
5. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 115 с.
6. Желан А. В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МДУ*. 2014. Вип. 1.45. С. 20–24.
7. Иванов В. П. Культура и развитие человека : очерк философско-методологических проблем. Киев : Наук. Думка, 1989. 320 с.
8. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку : Скарбниця моралі. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
9. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1986. 96 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Наука, 1976. 416 с.
11. Синявський В. В. Психологія. Київ : Науковий світ, 2007. С. 150.
12. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей. *Вопросы психологии*. 2001. Т. 4. С. 91–105.
13. Федорова М. А. Організація роботи з виховання культури поведінки дітей 6–7-го років життя (в умовах НВК “школа – дитячий садок”). *Науковий вісник ЧПУ* : збірник наукових праць. 2006. № 295. С. 172–177.
14. Хамська Н. Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності. Київ, 1997. 203 с.

References:

1. Abolina T.H. (1999). *Moralnisna kultura v konteksti sotsiokulturnoi dynamiky (filosofsko-etychnyi analiz): avtoref. dys. d-ra filos. nauk* [Moral culture in the context of socio-cultural dynamics (philosophical and ethical analysis): author's ref. dis. Dr. Philos. Science]. Kyiv, 36 p. (In Ukrainian).
2. AnanEv B.G. (2000). *Obschie voprosy sotsiologicheskoy i psihologicheskoy teorii lichnosti* [General questions of sociological and psychological theory of personality]. Samara, pp. 52–73. (In Russian).
3. Andrushchenko V. P (2002). *Filosofskiy slovnyk sotsialnykh terminiv* [Philosophical dictionary of social terms]. Kharkiv, Korvin Publ., 672 p. (In Ukrainian).
4. Bilenkyi Ye.A. (2003). *Sotsiologhiia: slovnyk terminiv i poniat* [Sociology: a dictionary of terms and concepts]. Zhytomyr, Volyn Publ., 236 p. (In Ukrainian).
5. Volchenko L.B. (1992). *Gumannost, delikatnost, vzhlivost i etiket* [Humanity, delicacy, politeness and etiquette]. M. Izd-vo Mosk. un-ta. 115 p. (In Russian).
6. Zhelan A.V. (2014). *Formuvannia kultury povedinky ditei doshkilnoho viku* [Formation of a culture of behavior of preschool children]. Naukovyi visnyk MDU. Vyp. 1.45, pp. 20–24. (In Ukrainian).
7. Ivanov V.P. (1989). *Kultura i razvitie cheloveka: ocherk filosofsko-metodologicheskikh problem* [Culture and human development: an outline of philosophical and methodological problems]. K. Nauk. Dumka Publ., 320 p. (In Russian).
8. Lokhvytska. L. V. (2014). *Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku: Skarbnytsia morali* [Program for moral education of preschool children: Treasury of morality]. T. Mandrivets Publ., 128 p. (In Ukrainian).
9. Peterina S. V. (1986). *Vospitanie kulturyi povedeniya u detey doshkolnogo vozrasta* [Fostering a culture of behavior in preschool children]. M. Prosveschenie Publ., 96°p. (In Russian).
10. Rubinshteyn S.L. (1976). *Problemyi obschey psihologii* [General psychology problems]. M. Nauka Publ., 416 p. (In Russian).
11. Syniavskiy V.V. (2007). *Psykhologhiia* [Psychology]. K. Naukovyi svit Publ., p. 150. (In Ukrainian).
12. Slobodchikov V. I. (2001). *Antropologicheskyy podhod k resheniyu problemyi psihologicheskogo zdorovya detey* [Anthropological approach to solving the problem of psychological health of children]. Voprosy psihologii. T. 4. Pp. 91–105. (In Russian).
13. Fedorova M.A. (2006). *Orhanizatsiia roboty z vykhovannia kultury povedinky ditei 6-7-ho rokiv zhyttia (v umovakh NVK "shkola – dytiachyi sadok")* [Organization of work on education of culture of behavior of children of 6-7th years of life (in the conditions of NVK "school – kindergarten")]. Naukovyi visnyk ChPU: zb. nauk. prats. No 295, pp. 172–177. (In Ukrainian).
14. Khamka N. B. (1997). *Vykhovannia moralnykh osnov kultury povedinky pidlitkiv u pozaurochnii diialnosti* [Education of moral bases of culture of behavior of teenagers in extracurricular activities]. Kyiv. 203 p. (In Ukrainian).

Garbar. S. V. Education of the basics of the culture of behavior of older preschool children as a pedagogical problem

The article considers the problem of the culture of behavior of older preschool children as one of the important processes in the formation of the child's personality. The content of research concepts is outlined, namely: "culture", "behavior", "culture of behavior". The contribution of modern foreign and domestic researchers in solving the problems of the culture of behavior of older preschool children is revealed. Theoretical approaches to the structural structure of the content of education culture of behavior in older preschool children are analyzed. The content of the components of the culture of behavior of older preschool children, the relationship of such components as the culture of activity, the culture of communication, cultural and hygienic skills and habits. Aspects of cultural behavior are highlighted. The features of the culture of behavior are outlined: responsibility, justice, respect for people, humanity, mercy, etc. It has been found that the period of senior preschool age is a sensitive period in the formation of the foundations of a culture of behavior. The main directions of educating the culture of behavior of older preschool children: expansion, deepening and systematization of knowledge about the norms and rules of cultural behavior; the development of skills to evaluate their own and others' actions, the formation of skills, abilities and habits of cultural behavior. The basic principles and methods of educating the basics of the culture of behavior in older preschool children are considered. The main methods that influence the education of the basics of the culture of behavior: observation of the behavior of others, imitation of actions and deeds, internalization. The basic components of methodical actions directed on education of bases of culture of behavior of children of senior preschool age are offered.

Key words: culture, culture of behavior, senior preschool age, personality, moral education, moral values, moral behavior, behavioral norms.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Здатність розуміти та критично оцінювати соціально-економічні процеси, прогнозувати їхній розвиток, пристосуватися до них та впливати на ці процеси – ось ті завдання, які можна реалізувати завдяки графічній підготовці майбутнього інженера-викладача. Але традиційні методи, що використовуються вчителем, не забезпечать формування необхідної системи графічних знань, умінь і навичок, не вживаючи заходів для наповнення змісту графічного навчання учнів творчими завданнями, створюючи можливості для виконання мотиваційної функції, а отже оптимізація навчального процесу. Сьогодні в процесі викладання курсу «Інженерна графіка» вчителі використовують завдання, розроблені у 1980–1990 роках.

Ми вважаємо за доцільне інтегрувати деякі традиційні теми. Наприклад, ми вивчаємо практичні питання проєкційного креслення, перерізи на прикладі складальних одиниць.

Для активізації роботи під час завершення операцій із вивченим матеріалом, необхідно розробити систему вправ, яка включатиме: вправи, що містять текстовий стан, за допомогою якого починає працювати механізм сприйняття, уяви та мислення перші хвилини; зміст завдань повинен включати вправи від найпростіших до найскладніших, активізуючи розумову активність учнів у процесі їх виконання; завдання кожної наступної вправи включає фрагмент попередньої, завдяки чому попередній матеріал повторюється і засвоюється; вправи проблемного характеру, що сприяють розвитку пізнавальних здібностей учнів, такі як: продуктивне мислення; вправи, що містять графічні трансформації для розвитку просторової уяви та просторового мислення; пошукові вправи, що активізують самостійну роботу на заняттях; зміст вправ включає всі компоненти графічної роботи, полегшуючи хід їх виконання.

Використання таких завдань допоможе активізувати навчальний процес на заняттях з інженерної графіки, підвищити ефективність самостійної роботи на уроках та вдома, стимулювати пізнавальний інтерес під час виконання графічних завдань.

Ключові слова: графічний тренінг, оптимізація процесу формування графічних уявлень, розумові дії, просторові перетворення, творчі графічні завдання.

Невідповідність змісту освіти та методики викладання вимогам сучасного ринку праці та потребам особистості – це один із факторів, які обумовили суттєве зниження обсягів підготовки кваліфікованих кадрів та погіршення якості професійної освіти упродовж 1992–2019 років. В таких умовах на особливу увагу заслуговує питання професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, на яких у майбутньому покладеється завдання щодо формування у випускників системи професійної освіти набору компетенцій, які забезпечують готовність до роботи в умовах, які динамічно змінюються, можливість осмислено сприймати і критично оцінювати соціально-економічні процеси, прогнозувати їх розвиток, адаптуватися в них і, в ідеалі, впливати на ці процеси. Одним із дієвих інструментів, який дозволяє успішно виконати вищезазначені завдання, є графічна підготовка майбутнього інженера-педагога. Але традиційні методи, застосовувані викладачем, не забезпечать формування необхідної системи графічних знань, умінь і навичок, якщо не вжити заходів щодо наповнення змісту графічної підготовки студентів творчими завданнями, які створюють можливості для реалізації мотиваційної функції і тим самим оптимізують освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що над різними проблемами графічної підготовки в системі професійної освіти в Україні активно працювали В. Буринський, А. Верхола, О. Джеджула, М. Козяр, В. Моштук, В. Науменко, Г. Райковська, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, В. Чепок, З. Шаповал, Н. Щетина, М. Юсупова та інші дослідники. Як свідчать публікації у фахових виданнях, виступи на науково-практичних семінарах і конференціях, такі дослідження продовжуються. Але при всьому цьому слід зазначити, що питанням використання творчих графічних завдань у процесі графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів приділено недостатньо уваги.

Метою статті є аналіз можливостей оптимізації графічної підготовки майбутніх викладачів практичного навчання в галузі комп'ютерних технологій засобами творчих завдань.

Процес графічної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)», реалізується на заняттях з курсу «Інженерна графіка», де опрацьовуються питання з нарисної геометрії і креслення, комп'ютерної графіки. На заняттях з зазначеного курсу студенти виконують масу різноманітних навчальних дій: вони слухають пояснення викладача, розповідають (відповіді біля дошки і з місця), спостерігають, вимірюють, обчислюють. Їм доводиться виконувати ескізи, будувати і читати креслення. Студенти зустрічаються з елементами конструювання, моделювання і т. д.

Сьогодні викладачі в процесі викладання курсу «Інженерна графіка» використовують завдання, які були розроблені ще у 1980–1990 роках. Це збірник завдань із технічного креслення Ю. Бахнова (1980, 1988), креслення для читання з програмованим контролем С. Розова (1985), збірник задач з допусків і технічних

вимірів Б. Зініна і Б. Ройтенберга (1983), збірник завдань із креслення А. Хаскіна (1984), збірник завдань із технічного креслення Л. Новичихіної (1979), завдання із курсу креслення С. Боголюбова (1984), збірник завдань із креслення Р. Миронової і Б. Миронова (1984), задачник із основ креслення І. Кузьміної і Г. Хомутової (1985), збірник завдань із креслення С. Розова (1978), 100 задач з відповідями з проєкційного креслення Ю. Козловського, Н. Ковальнової, І. Мелешка (1975).

Ці завдання були розроблені ще в ті часи, коли виробництво потребувало великої кількості робітників, які після закінчення навчального закладу йшли працювати на заводи і фабрики, де неодмінно зустрічалися з вузлами машин і механізмів, які використані у збірниках.

Згадані збірники мають суттєві недоліки. Зокрема, це технічно застарілі деталі і вироби. Всі завдання фактично рівнозначні за типом і складністю, не враховується індивідуальний підхід до студентів у процесі розв'язання графічних задач.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів для самостійного виконання безпосередньо на заняттях з інженерної графіки ми пропонуємо принципово новий комплекс лабораторних робіт, який включає виконання ними графічних вправ і задач.

Зважаючи на те, що час для опрацювання навчального матеріалу на заняттях обмежений, ми вважаємо за доцільне інтегрувати окремі традиційні теми. Наприклад, практичні питання проєкційного креслення, розрізів перерізів ми вивчаємо на прикладі складальних одиниць.

Розробляючи відповідні графічні завдання для практичної роботи, ми пропонуємо для виконання графічного завдання тільки об'єкти з природи, об'єкти, які максимально знайомі студентам. Застосування графічних завдань на побудову креслення деталі з природи під час вивчення розділів курсу сприяє активному розвитку просторової уяви та просторового мислення, оперуванню мисленнєвими і розумовими операціями, формуванню графічних умінь. Виконання ескізу супроводжується трансформацією об'ємного тіла в площинне зображення. При цьому студентові потрібно визначити, як буде перетворюватись видима частина форми деталі при перенесенні її на площину, які елементи і як видозміняться. Успішність розв'язання такої задачі буде залежати від того, наскільки студент володіє умінням спостерігати, порівнювати, створювати зоровий образ деталі. Ця робота не займе багато часу, але принесе позитивний результат.

Для побудови основних виглядів студентам пропонується ретельно проаналізувати "живу" складальну одиницю, яка складається з деталей різної форми і призначення; самостійно визначити необхідну, але достатню кількість виглядів для кожної окремої деталі, для того, щоб за даним кресленням можна було її виготовити. Спочатку вибирають деталь, для зображення якої необхідно побудувати тільки одну проєкцію. Наприклад, для зображення втулки можна застосувати побудову одного головного фронтального вигляду, фронтального розрізу або поєднання половини вигляду з половиною розрізу. Студент самостійно вирішує, яке зображення застосувати для тієї чи іншої деталі, яке зображення буде давати найбільш повну характеристику запропонованої деталі. Потім вибирають деталь для зображення якої досить буде побудови двох проєкцій.

Виконання цього завдання не містить жодної операції, яка не потребувала б розумових та мисленнєвих дій. Робота не передбачає перекреслювання умови завдань та простих інструментальних побудов.

У процесі виконання цього завдання студенти набувають умінь оцінювати одні і ті ж елементи в різних просторових функціях. Наприклад, лінію як проєкцію ребра і як проєкцію площини, що розташована перпендикулярно до площини проєкцій, точку – як проєкцію вершини і як проєкцію ребра, перпендикулярного площині проєкцій і т.д. Формуються динамічні просторові уявлення, які дозволяють переосмислювати елементи форми деталі, розвиваються уміння аналізувати просторові співвідношення між елементами креслення. Студенти постійно знаходяться у творчому пошуку. Під час цієї роботи вдосконалюються вміння масштабних перетворень: студенти працюють з деталями різної величини – це можуть бути як дуже великі деталі, так і зовсім дрібні. Студентам потрібно відповідно до формату креслення подумки збільшити або зменшити розміри зображення деталі на кресленні, виходячи з параметрів формату. Вони вчаться вимірювати, визначають метричні відношення між конструктивними елементами її форми.

У процесі виконання завдань на побудову перерізу студенти, аналізуючи деталі, що входять до складу своєї складальної одиниці, вибирають такі деталі, форму яких важко визначити за кресленням тільки за допомогою виглядів. Це можуть бути як деталі, так і окремі їх частини.

Виконання цього завдання потребує на початковій стадії проходження поетапно розумових і мисленнєвих операцій, що були наведені нами вище, з деталями, які мають простішу форму.

Наступний етап передбачає просторові перетворення тієї частини деталі, де буде проходити уявна січна площина. Щоб уявити форму утвореного перерізу, студент у своїй уяві відділяє частину деталі, яка знаходиться перед уявною січною площиною і здійснює уявні просторові перетворення з переміщення частини деталі, що знаходиться перед січною площиною. Аналізуючи форму утвореного перерізу, студент самостійно визначає вид перерізу (винесений чи накладений).

Виконуючи побудову креслення фігури перерізу, відбувається відволікання від самої деталі й аналіз площинного зображення. Увага зосереджується на вивченні взаємовідношень між зображеними виглядами, вивченні характеру і послідовності побудов.

Обведення зображеної фігури перерізу передбачає одночасний аналіз утвореного перерізу деталі і креслення з метою порівняння та визначення того, які лінії і як треба наносити.

У такій послідовності за допомогою натуральної складальної одиниці у процесі інтенсивної аналітико-синтетичної діяльності студенти виконують графічні завдання з традиційних тем: “Розрізи”, “Поєднання вигляду з розрізом”, “Побудова аксонометричних проєкцій”, “Додаткові та місцеві вигляди”, “Умовності та спрощення на кресленнях”, “Різьба і різьбові вироби”, “Рознімні та нерознімні з’єднання” і т.д.

Застосування реальних складальних з’єднань, вузлів, окремих механізмів, вдало підібраних для проведення лабораторних занять з інженерної графіки, дасть змогу забезпечити активну пізнавальну діяльність студентів упродовж всього семестру.

Особливість запропонованих завдань полягає в тому, завдання не містять конкретної умови, а мають загальний характер: “Виконати графічну роботу на побудову простих розрізів на кресленні предмета”, “Виконати графічну роботу із застосуванням додаткових і місцевих виглядів”, “Виконати графічну роботу на побудову аксонометричних зображень об’ємних предметів” і т. д. Студент самостійно визначає, яку деталь вибрати для даної графічної роботи.

Для того, щоб виконати графічне завдання на побудову з’єднань деталей, студенти, як правило, перекреслюють завдання за зразком (гвинтове з’єднання; шпонкове з’єднання тощо), а потім за допомогою довідникових даних підбирають кріпильні деталі. Не можна сказати, що ця частина роботи не важлива, але слід відзначити, що така робота, головним чином, носить репродуктивний характер.

По-перше, студенти механічно перекреслюють умову завдання, по-друге, вони вже знають із назви графічного завдання, що ці деталі потрібно з’єднати за допомогою болта чи іншої кріпильної деталі, по-третє, виконують прості інструментальні побудови за допомогою довідкових розмірів. Виникає питання: яких знань і умінь набувають студенти, виконуючи цю графічну роботу? Чи потрібна графічна робота в такому вигляді? Відповідь однозначна: потрібна, але в зовсім іншому вигляді, з іншими проблемами і завданнями.

Графічну роботу на побудову зображень взаємопов’язаних деталей студенти виконують після вивчення теми “Рознімні з’єднання”, тому вони вже знають усі кріпильні деталі, за допомогою яких можна виконати з’єднання. Отже, умову завдання потрібно запропонувати таким чином, щоб вона включала не тільки набуття знань, умінь і навичок, а й активізувала їх розумові та мисленнєві операції.

Завдання для виконання цієї графічної роботи може бути описового характеру та із включенням назв деталей, які потрібно з’єднати. Студент, використовуючи просторові перетворення, в уяві формує просторовий образ деталей, які потрібно з’єднати, переносить їх з об’ємного просторового образу в площинне зображення та виконує креслення з’єднань. При цьому необхідно з’ясувати призначення з’єднувальних деталей та їх конструкцію, матеріал деталей. І тільки після цього самостійно визначити, який саме вид з’єднань застосувати для з’єднання запропонованих деталей між собою.

Наприклад, процес виконання болтового з’єднання включає в себе побудови фронтального і горизонтального виглядів гайки, болта, шайби; нанесення зовнішньої різьби болта і внутрішньої різьби гайки; частини розрізу двох з’єднувальних деталей. Ці елементи побудови утворюють ланцюжок між темами “Вигляди”, “Розрізи”, “Зображення і позначення різьб”, “Кріпильні різьбові деталі”. Щоб активізувати роботу під час виконання операцій з пройденого матеріалу, потрібно розробити систему вправ, яка включатиме: вправи, що містять текстову умову, завдяки якій у студентів з перших хвилин починає діяти механізм сприйняття, уяви та мислення; зміст завдань повинен включати вправи від найпростішої до найскладнішої, що посилює роботу розумової діяльності студентів під час їх розв’язання; завдання кожної наступної вправи включає фрагмент попередньої, завдяки чому відбувається повторення та закріплення попереднього матеріалу; вправи проблемного характеру, які сприяють розвитку таких пізнавальних здібностей у студентів, як продуктивне мислення; вправи, що містять графічні перетворення для розвитку просторової уяви та просторового мислення; вправи пошукового характеру, які активізують самостійну роботу на заняттях; зміст вправ включає всі складові елементи графічної роботи, що полегшує її виконання.

Для проведення лабораторного заняття з теми “Болтове з’єднання” можна запропонувати такі вправи і запитання:

- Підібрати для свого індивідуального варіанта завдання болтового з’єднання та виконати побудову гайки із запропонованих (шестигранна з нормальним розміром “під ключ”, шестигранна із зменшеним розміром “під ключ”, шестигранна прорізна, шестигранна з коронкою, гайка кругла шліцьова).

- Чи потрібно під час побудови головних виглядів гайки виконувати місцевий розріз, поєднання половини розрізу з половиною вигляду?

- Що визначає ступінь точності і якої точності (нормальної, підвищеної, грубої) гайка на вашому з’єднанні?

- Якої висоти бувають шестигранні гайки?

- Побудувати шестигранну гайку підвищеної точності, нормальної висоти.

- Побудувати особливо високу шестигранну гайку нормальної точності.

- Які бувають шайби? Виконати побудову шайби для свого варіанта завдання.

- Виконати побудову шайби для свого варіанта завдання.

- Виконати побудову болта з шестигранною головкою нормальної точності.

- Виконати побудову болта з великою напівкруглою головкою і вусом, грубої точності.

- Під яким кутом потрібно виконати фаску на торці головки болта?

– Під яким кутом потрібно виконати фаску на різьбовому кінці болта?

Застосування таких завдань допоможе активізувати навчальний процес на заняттях із інженерної графіки, підвищити продуктивність самостійної роботи на заняттях і вдома, стимулювати пізнавальний інтерес під час виконання графічних робіт.

У процесі проведення наведених вище прикладів лабораторно-практичних занять із креслення будуть забезпечені всі умови для постійного повторення, а отже, і закріплення пройденого матеріалу, постійного розширення і ускладнення графічної діяльності, усвідомлення студентами їхнього власного стимулу до практичної роботи на заняттях і до прояву їх високої навчально-пізнавальної активності, забезпечуватиметься процес безперервної продуктивної роботи, в результаті якої формуються графічні знання, уміння та навички студентів.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є вивчення питання психолого-фізіологічних основ графічної діяльності з використанням систем автоматизованого проектування та їх вплив на формування ієрархічних відношень між змістовими одиницями графічних дисциплін, які вивчають майбутні інженери-педагоги у закладі вищої освіти.

Використана література:

1. Верхола А. П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1989. 426 с.
2. Дзеджула О. М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 458 с.
3. Райковська Г. О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету ім. Франка*. Випуск 35. Житомир, 2007. С. 109-114.
4. Щетина Н. П. Графічна діяльність як засіб розумового розвитку учнів VIII–IX класів на уроках креслення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 224 с.

References:

1. Verhola A. P. Didakticheskie osnovy optimizatsii processa obucheniya disciplinam vuza : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kiyiv, 1989. 426 s.
2. Dzhedzhula O. M. Teoriia i metodyka hrafichnoi pidhotovky studentiv inzhenernykh spetsialnosti vyshchyykh navchalnykh zakladiv : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Ternopil, 2007. 458 s.
3. Raikovska H. O. Naukovi pidkhody ta suchasnyi stan z hrafichnoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv u VNZ. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Franka*. Vypusk 35. Zhytomyr, 2007. S. 109-114.
4. Shchetyna N. P. Hrafichna diialnist yak zasib rozumovoho rozvytku uchniv VIII–IX klasiv na urokakh kreslennia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kiyiv, 2001. 224 s.

Hedzyk A. M., Susla N. M. Peculiarities of the use of creative tasks in the process of graphic training of future teachers of practical study in the field of computer technologies

The ability to understand and critically evaluate socio-economic processes, predict their development, adapt to them and influence these processes – these are the tasks that can be realized owing to a graphic training of the future engineer-teacher. But the traditional methods, used by the teacher, will not provide the formation of a necessary system of graphic knowledge, abilities and skills without taking steps to fill the content of graphic training of students with creative tasks creating opportunities for a motivational function fulfilling and thereby optimizing an educational process. Today, in the process of teaching the course “Engineering graphics”, teachers use the tasks, developed in 1980–1990.

We consider it appropriate to integrate some traditional themes. For example, we study the practical issues of projection drawing, cross sections on the example of assembly units.

In order to activate the work during the completion of the operations with the learnt material, it is necessary to develop a system of exercises, which will include: exercises containing a textual condition by which the mechanism of perception, imagination and thinking starts to work from the first minutes; the content of tasks should include exercises from the simplest to the most difficult, enhancing the students' mental activity in the process of doing them; the task of each next exercise involves a fragment of the previous one, whereby the previous material is repeated and learnt; exercises of a problematic character that contribute to the development of students' cognitive abilities, such as: productive thinking; exercises containing graphic transformations for the development of spatial imagination and spatial thinking; searching exercises that activate independent work at classes; the content of exercises includes all the components of the graphic work, facilitating the course of their doing.

The use of such tasks will help to activate an educational process at the engineering graphics classes, increase the efficiency of independent work at classes and at home, stimulate cognitive interest while doing graphic tasks.

Key words: *graphic training, optimization of the process of graphic notions formation, thinking actions, spatial transformations, creative graphic tasks.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стаття присвячена проблемі формування артистичних здібностей у студентів педагогічного коледжу на заняттях у фортепіанному класі, зокрема на заняттях із методики музичного виховання та педагогічної практики.

У статті розкрито й теоретично обґрунтовано одне з найважливіших завдань педагогічної науки й практики – підготовка кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного й мобільного на сучасному ринку освітніх послуг. Основна увага в цьому контексті приділяється розробці ефективних шляхів і засобів професійної музичної підготовки студентів педагогічного коледжу.

Автори статті розглядають артистичні здібності майбутніх вчителів музичного мистецтва як їхню індивідуально-психологічну особливість, прояв багатства внутрішнього духовного світу особистості, вияв творчого художнього мислення, активності й креативності, педагогічної творчості тощо.

Стаття викладає особливості формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва, пропонує комплекс педагогічних умов, ефективних методів і прийомів театральної педагогіки, драмогерменевтики (синтез артистизму педагогічної праці, соціоігрова педагогіка) й драматизації, спрямованих на розвиток і вдосконалення важливих для майбутнього вчителя музичного мистецтва педагогічних артистичних якостей – художнього мислення, уваги, творчої уяви, фантазії, творчої активності, вербальних і невербальних способів комунікації, вміння керувати власним творчим самопочуттям, виразно проявляти емоції на заняттях у фортепіанному класі й під час публічних виступів, а також у процесі проходження педагогічної практики.

У статті представлена методична модель педагогічного процесу формування артистичних здібностей майбутнього учителя музичного мистецтва, яка містить: мету, завдання, принципи, методи, педагогічні умови, критерії та рівні сформованості артистичних якостей, показники сформованості артистичних здібностей у студентів-піаністів педагогічного коледжу.

Ключові слова: артистичні здібності, майбутні вчителі музичного мистецтва, методи, музично-дидактичні принципи й прийоми, педагогічні умови, фахова майстерність.

Ефективність фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від рівня сформованості його професійно важливих якостей, зокрема педагогічного артистизму. Артистизм є необхідним компонентом педагогічного професіоналізму вчителя-музиканта.

Стрижнем професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути не лише любов до музики й до дітей, гармонія розуму й естетичних почуттів, а й педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що забезпечується високим ступенем розвитку артистичних здібностей вчителя. Саме тому формування педагогічного артистизму є одним із важливих завдань підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Теоретичні положення використання в освітньому процесі театральних методик розроблені в працях В. Букатова, П. Єршова, Б. Захави, Л. Некрасової, А. Савостьянова, С. Яковнюка й інших. Ідеї розробки й впровадження театральних технологій і методів емоційної драматургії в галузі музичної освіти належать таким вченим, як В. Авратінер, Ю. Азаров, Д. Кабалецький, М. Тарасевич, М. Фейгін та іншим. Педагогічні погляди на артистизм у музично-виконавській діяльності вчителя музичного мистецтва викладаються в дослідженнях І. Єргієва, Л. Майковської, С. Мацієвської, Насер-Еддін Буаттурі, В. Ражнікова, Т. Тюменєвої, А. Чванової та інших.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки на заняттях у фортепіанному класі; з'ясувати зміст і методику використання театральної педагогіки як засобу оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Удосконалення змісту мистецької підготовки майбутніх вчителів актуалізує проблему пошуку якісно нових освітніх технологій, які забезпечують розвиток їхнього інтелектуального, культурного й мистецького потенціалу. Однією з таких технологій є використання в освітньому процесі засобів театального мистецтва.

Питання формування педагогічного артистизму майбутніх вчителів музичного мистецтва, в діяльності яких артистичні здібності проявляються найбільш яскраво, натепер залишається дуже важливим, проте ще не досить дослідженим.

У сучасних наукових дослідженнях проблема артистизму розглядається різнобічно. Так, О. Булатова розкриває особливості педагогічного артистизму [3]; Р. Бажанова досліджує феномен артистизму [1, с. 274]; Ж. Ваганова розглядає артистизм педагога як компонент його творчої індивідуальності [4].

Ми розглядаємо педагогічний артистизм як прояв духовно багатого внутрішнього світу особистості, вияв активності творчого художнього мислення, педагогічної творчості, як компонент музичного професіоналізму. Це культура й техніка мовлення, художньо-пізнавальні потреби, здатність до педагогічного спілку-

вання, вміння швидко ставити й розв'язувати цікаві творчі завдання, а також здатність керувати своїми емоціями й почуттями, регулювати власні психічні стани.

Сучасна методика формування артистичних здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки пропонує такі основні методи організації освітньої діяльності: вербальні, наративні, наочні, практичні.

На думку Н. Чужої, словесні методи мають на меті формування та засвоєння окремих понять, чуттєвих образів і містять пояснення, бесіди, різні види розповідей. Проведення бесід – один із найчастіше використовуваних методів навчання, який спирається на активізацію творчого мислення та актуалізацію попереднього життєвого, інтелектуального й почуттєвого досвіду студента [6, с. 50].

З-поміж словесних методів виділяють метод наративу. Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що людина осмислює набутий досвід, приймає минуле й теперішнє, моделює майбутнє саме розповідаючи про себе іншим, створюючи історію свого життя, тобто перебуваючи в стані нарації. Водночас імовірно те, що кожний такий наратив, безперечно, не може існувати поза соціально-історичним та індивідуально-психологічним контекстом, він завжди є контекстуально зумовленим.

Окрім зазначеного, слід згадати ще й те, що забарвленість інтенції (тип темпераменту, емоції, характеристики) впливає на якість внутрішньої установки й потреб, з якими людина звертається до мистецтва, й особливості граней та елементів художнього цілого, котрі виявляються найбільш співзвучними психіці індивіда.

Практичні методи організації навчальної діяльності відіграють провідну роль. Адже “нагромадження практичного чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання – та основа, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу; багатшими стають інтелектуальні почуття, фантазія <...>” [5].

Основними методами розвитку артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва є різні художньо-комунікативні тренінги, рольові ігри, моделювання художньо-педагогічних ситуацій, демонстрація та колективне обговорення відеозаписів спектаклів, концертів фортепіанної музики тощо.

Процес формування артистичних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами театральної педагогіки можна представити в такій моделі (рис. 1).

Структура запропонованої моделі містить цілісну взаємоузгоджену систему різних видів художньо-творчої діяльності й визначає базові ідеї та педагогічні умови реалізації процесу формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Поняття “умова” в науковій теорії розглядається як вимога, необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь.

Педагогічні умови трактуються вченими-педагогами як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявності яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності. Під педагогічними умовами вчені розуміють взаємозумовлену сукупність компонентів, що забезпечують успішну реалізацію освітнього процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя. У сучасній науковій літературі отримали теоретичне обґрунтування різні групи педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва слід вважати цілеспрямоване педагогічне стимулювання їх прагнення до опанування педагогічним артистизмом шляхом застосування загальних методів позитивної мотивації мистецького навчання під час занять у фортепіанному класі.

Це специфічні методи стимулювання та мотивації, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, стимулювання пізнавальної активності, виконавської майстерності й водночас сприяння збагаченню студентів необхідною навчальною інформацією.

Активними методами формування пізнавального інтересу студентів до опанування артистизмом є: творча дискусія, диспут, дидактична рольова гра, включення студентів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в різні ситуації емоційно-моральних переживань (радості, задоволення, захоплення, здивування тощо), метод опори на здобутий позитивний життєвий досвід тощо. До методів емоційного стимулювання належить прийом створення ситуації зацікавлення, новизни, використання різних прикладів, парадоксальних фактів, що зустрічаються у виконавській діяльності, різних аналогій тощо.

Основним джерелом спонукання інтересу до навчальної діяльності виступає її зміст. Щоб підсилити стимулюючий вплив змісту навчання у фортепіанному класі, необхідно чітко дотримуватися принципів науковості, систематичності й послідовності, педагогічної підтримки, які виступають як цілеспрямований педагогічний вплив – педагогічне стимулювання прагнення майбутніх вчителів до опанування педагогічним артистизмом.

Система проблемних ситуативних творчих завдань, над якими працюють студенти, допомагає розвивати критичність їх мислення під час сприйняття інформації, привчає до самостійності в оцінюванні запропонованих дій, формує художні потреби. У кожному окремому випадку моделюється власна педагогічна стратегія. Водночас особливого значення набуває стимулювання індивідуальних зусиль кожного студента до підвищення його рейтингу в класі з основного інструменту, на курсі, факультеті тощо.



Рис. 1

Отже, застосування методів мотивації мистецького навчання сприяє прояву в студентів пізнавальних мотивів, бажання мати широку музичну ерудицію, отримувати задоволення від навчання, прагнення отримати додаткові знання, пізнати нове, здивувати соєю обізнаністю товаришів по групі, оточення тощо.

Не менш важливою педагогічною умовою розв'язання проблеми удосконалення інструментальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва є розширення їхнього практичного педагогічно-артистичного досвіду на основі систематичного використання творчої виконавської діяльності в процесі фахового навчання.

Особливої уваги заслуговує розширення практичного педагогічно-артистичного досвіду студентів засобами театральної педагогіки. Забезпечення зростання педагогічної майстерності майбутніх фахівців і стратегія їхнього естетичного виховання цілком вкладається в наше бачення інтенсифікації процесу їхньої фахової підготовки завдяки формуванню їхніх артистичних здібностей як складової частини педагогічного професіоналізму й майстерності.

З позиції такої педагогічної умови артистизм доцільно розглядати як особливу, образно-емоційну мову творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння та діалог з іншим, другодомінантність; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання та змісту, що народжуються "тут і зараз".

До педагогічно-артистичного інструментарію належить насамперед художньо-якісне виконання інструментального твору, залучення студентів до сценічно-виконавської діяльності, педагогічний підхід до побудови програми концерту, що відповідає інтересам і можливостям студента й досвіду сприймання аудиторії слухачів.

Педагогічний артистизм як професійна якість формується в процесі духовно-практичного освоєння особистістю музичних творів у класі з основного інструменту за умови педагогічної співтворчості з викладачем, який виступає координатором дій студентів. Викладач водночас повинен бути здатним до перспективного бачення артистичних виявів студентів у майбутній творчо-педагогічній діяльності, задовольняти потреби студентів в їх професійному самовдосконаленні й самоосвіті, актуалізації артистичності в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Необхідною педагогічною умовою формування артистизму студентів-піаністів є варіативне поєднання методів, способів і прийомів навчання з сценічним втіленням художнього образу відповідними засобами й прийомами виконавства. Вся робота над художнім виконанням музичного твору повинна будуватись як особистісно орієнтований діалог, евристична бесіда педагога й студента з підготовки до творчої інтерпретації музичного твору.

Висновки. Використання наведених методів роботи у виконавській фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяє формуванню його педагогічно-артистичних умінь, які виступають важливим чинником становлення особистості вчителя нового формату, фахівця з розвиненими артистичними здібностями, комунікативною професійною культурою.

Умова варіативного поєднання методів, засобів і прийомів навчання, сценічного втілення художнього образу засобами й прийомами театральної педагогіки містить у собі важливі потенційні можливості для формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Застосування засобів театральної педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя розв'язує важливі завдання: активізації процесу професійного навчання; розвитку творчого ставлення до музично-виконавського мистецтва; створення сприятливого емоційного навчального середовища, що забезпечує співробітництво й співтворчість, активне діалогічне спілкування між викладачем і студентами; формування естетичної, рефлексивної культури студентів; сприяння їхньому художньому самовираженню, розвитку артистичних якостей і здібностей.

Використана література:

1. Бажанова Р. К. Феномен артистизма в контексте современной культуры. *Фундаментальные проблемы культурологии* : 2 т. Санкт-Петербург : Алетейя, 2008. С. 274–282.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. 1536 с.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2001. 240 с.
4. Ваганова Ж. В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тюмень, 1998. 23 с.
5. Соловьянова О. Ю. Средства театральной педагогики в развитии качеств будущих вокалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2018. 26 с.
6. Чужа Н. П. Формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних премій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 273 с.

References:

1. Bazhanova R. K. (2008) Fenomen artictizma v kontekte covremennoy kulturyi [The Phenomenon of Artism in the Context of Contemporary Culture]// *Fundamentalnyie problemyi kulturologii* : 2 t. SPb. : Aleteyya. [in Russian].
2. Bolshoy tolkovyyi slovar' russkogo yazyika (2000) [Large English Dictionary of the Russian language] / Soct. i gl. red. S.A. Kuznetsov. SPb. : Norint. [in Russian].
3. Bulatova O.C. (2001) *Pedagogicheckiy artictizm* [Pedagogical Artism]: ucheb. pocobie dlya studentov vyicsh. ped. ucheb. Zavedeniy. M. : Akademiya [in Russian].

4. Vaganova Zh.V. (1998) Artictizm pedagoga kak komponent ego tvorcheckoy individualnosti [The teacher's artism as a component of his creative individuality]: avtoref. dic. ... kand. ped. Nauk: 13.00.08. Tyumen. [in Russian].
5. Colovyanova O.Yu. (2018) Credctva teatralnoy pedagogiki v razvitii kachectv buduschih vokalictov [The means of theatrical pedagogy in the development of the qualifications of future vocalists]: avtoref. dic. na ctick. uchenoy stepeni kand. ped. nauk: 13.00.08. Mockva. [in Russian].
6. Chuzha N. P. (2018) Formuvannia ectetychnoho docvidu molodshykh shkoliariv zacobamy ukrainckyykh narodnykh premi [Formation of aesthetic experience of junior schoolchildren by means of the Ukrainian national awards]. Dyc. kand. ped. nauk.13.00.07. Kyiv. [in Ukrainian].

Gerasymchuk V. V., Zhorniak B. Ye. Pedagogical conditions of formation of artistic abilities of future music teachers by theatrical pedagogy methods

The article is dedicated to the problem of formation of artistic abilities of students at piano classes of pedagogical college, particularly at classes of discipline "Methodics of musical education".

The article explains and theoretically substantiates one of the most important questions of pedagogical science and practice – preparation of qualified worker for modern market of educational services. The main task in this context is the development of effective methods and ways of professional musical training for students of a teacher training college.

Authors of the article consider the artistic abilities of future teachers of musical art as their individual psychological feature, the manifestation of the wealth of the inner world of the individual, the manifestation of creative thinking, activity, pedagogical creativity, etc.

The article reveals features of formation of artistic abilities of future musical teachers, offers a complex of pedagogical conditions, effective methods and techniques of theoretical teaching, pedagogical artistic qualities – artistic thinking, attention, creative imagination, creative activity, verbal and non-verbal ways of communication, the ability to manage one's own creative sense, express emotions vividly at the piano classes and during public performances, as well as while passing pedagogical practice.

The article presents a methodological model of the pedagogical process of the formation of the artistic abilities of the future musical teacher, which includes: the goal, objectives, principles, methods, pedagogical conditions, criterias and levels of the formation of artistic qualities, indicators of the formation of artistic abilities among pianist students of the pedagogical college.

Key words: *artistic abilities, future teachers of musical art, methods, musical and didactic principles and techniques, pedagogical conditions, professional skills.*

УДК 930.378.014

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.10>

Голубнича Л. О.

**ІСТОРИОГРАФІЯ ПОГЛЯДІВ ДИДАКТІВ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ
НА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті досліджуються погляди вітчизняних дидактів кінця ХХ століття на форми організації навчання у вищій школі. Джерельною базою стали підручники й навчальні посібники з педагогіки й дидактики вищої школи. Актуальність наукової розвідки визначається тим, що проблеми цінності дидактичних категорій, а також їхньої сутності й розробленості є важливими для теоретичної генези дидактичної науки. Окрім того, на думку науковців, форми організації навчання у вищій школі є найменш термінологічно вивченою дидактичною категорією. Мета дослідження – узагальнення поглядів вітчизняних дидактів кінця ХХ століття на форми організації навчання у вищій школі на основі історіографічного аналізу навчально-методичної літератури з окресленої проблеми. Методами дослідження стали загальнонаукові методи, а саме: історіографічний аналіз і синтез підручників і навчальних посібників щодо теми дослідження, які стали підґрунтям для дослідження змістових складових частин зазначеної дидактичної категорії; термінологічний аналіз вказаних історіографічних джерел. Результати наукової розвідки:

1) дидакти кінця ХХ століття виділяли такі форми організації навчання у вищій школі: лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття, навчально-виробничу практику, науково-дослідну роботу;

2) найбільшій увазі науковців зазнала лекція, якій було дано дефініцію, схарактеризовано її особливості, встановлено її складові частини й дидактичне призначення, сформульовано її функції, вказано на необхідність відповідного підходу до її організації, який визначається її міслом у системі навчального процесу;

3) щодо практичних занять, науковці запропонували їх визначення, властивості й дидактичні вимоги до їхнього проведення;

4) зазначено специфічність і складність узагальнення інших організаційних форм навчання студентів, що стало причиною децю меншої уваги з боку дидактів окресленого періоду до їхньої організації.

Ключові слова: дидактика, вища школа, дидактична категорія, форми організації навчання у вищій школі, історіографія, кінець ХХ століття.

Хоча дидактика вищої школи бере свій початок ще в середньовіччі, сформувалася вона як наука в другій половині ХХ століття, отже, не випадково її дослідники саме в цей період активно розробляли її основні поняття – дидактичні категорії, однією з яких є форми організації навчання у вищій школі. Оскільки така категорія, з одного боку, є найменш опрацьованою в термінологічному плані [9], а з іншого, – будучи

операційно-діяльнісною складовою частиною навчального процесу, є вкрай важливою для розуміння, адже освітній процес завжди організований у певній формі, актуальність досліджуваного питання не викликає сумнівів. Підсилює значення такої наукової розвідки й той факт, що проблеми цінності дидактичних категорій, а також їхньої сутності й розробленості є важливими для теоретичної генези самої дидактичної науки, на чому неодноразово наголошували провідні вчені [13, с. 95; 14, с. 81].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що осмислення питань дидактики вищої школи відбувається в різних напрямках, зокрема сучасні стандарти навчання привернули увагу В. Андрущенко [1], С. Кременя [8], С. Ніколаєнко [10] та інших; А. Алексюк [2], С. Бондар [3], Л. Голубнича [18], Б. Коротяєв [7] та інші досліджували методи навчання; форми організації навчання у вищій школі розглядали І. Рейнгард [15], О. Чередник [17] та інші.

Однак форми організації навчання у вищій школі в розумінні дидактів кінця ХХ століття не були предметом дослідження з боку педагогічної історіографії.

Мета статті. На основі історіографічного аналізу навчально-методичної літератури з окресленої проблеми узагальнити погляди вітчизняних дидактів кінця ХХ століття на форми організації навчання у вищій школі.

Для розв'язання поставленої мети було використано загальнонаукові методи: історіографічний аналіз і синтез підручників і навчальних посібників щодо теми дослідження, що стали підґрунтям для дослідження змістових складових частин зазначеної дидактичної категорії; термінологічний аналіз вказаних історіографічних джерел забезпечив визначення поняттєвого обсягу термінів відповідно до предмета наукової розвідки.

Вища школа – це школа професійної підготовки, тому організація навчального процесу в ній спрямована на здобуття студентами наукових знань, оптимальне опанування практичними вміннями й на творчий характер їхньої діяльності. Такими формами роботи зі студентами вважаються лекції (зазначимо, що дидактика вищої школи, на відміну від середньої, зазвичай розглядає організаційні форми навчання та його методи разом), семінари, практикуми, лабораторні заняття, навчально-виробнича практика тощо.

Так, незважаючи на довготривалі суперечки про місце лекції в системі форм і методів навчальної роботи у вищій школі, вона була й залишається найбільш поширеною та провідною формою навчання та одним із головних методів дидактики вищої школи (на який відводиться, згідно з даними одних джерел, від 40 до 60 % [16, с. 108], інших – до 80 % [12, с. 128] часу), на чому наголошують усі без винятку дослідники дидактики вищої школи. В. Лозова в навчальному посібнику “Основні питання дидактики” [9] визначає лекцію як послідовне викладення проблеми або важливого питання програми. У підручнику “Педагогіка” за редакцією М. Ярмаченка [14] уточнюються *особливості* лекції, яка становить собою скорочений і досить великий за обсягом фрагмент наукового знання, значно більший, ніж фрагмент, що відповідає шкільному уроку. У підручнику “Педагогіка” за редакцією А. Кондратюка [11] підкреслюються такі специфічні риси лекції: об'єктивно вона не сприяє засвоєнню почутого, адже в більшості випадків вона монологічна, має досить слабкі можливості оперативного контролю з боку викладача за засвоєнням навчального матеріалу, обмежені можливості реалізації індивідуального підходу тощо, але саме вона “повинна надати студентів шляховказну нитку, щоб не потонути в потоці інформації, допомогти йому отримати орієнтири, відокремити найкорисніше й найнеобхідніше” [11, с. 59]. Досвід роботи вищої школи свідчить, що усунення лекцій з її практики спричинює різке зниження наукового рівня підготовки студентів.

Отже, узагальнення думок А. Кондратюка, В. Лозової та М. Ярмаченка, висловлених у названих вище роботах, дозволило зробити висновок, що лекція – це введення слухачів у процес наукової роботи, прилучення їх до наукової творчості, форма живого, безпосереднього контакту свідомості, почуттів, інтуїції, упевненості викладача з внутрішнім світом студентів, яка покликана пробуджувати в них смак до знань, ініціювати питання та бажання знайти відповіді в книгах, у бесідах із компетентними людьми, учити знаходити необхідну інформацію та оперувати нею.

Міркування, які висловлюють зазначені науковці стосовно місця лекції в навчальному процесі вищих навчальних закладів, суголосні тим, які стосуються підходів до організації лекцій. Майже всі вчені, чий напрацювання було досліджено, наголошують на необхідності правильних *підходів* до цієї форми й методу навчання, бо саме лекція сприяє самовираженню педагога, надає йому можливість стати “володарем душ” молодого покоління та слугує оптимізації навчальної діяльності студентів [4].

Отже, науковці одностайні в тому, що лекція у вищому навчальному закладі має *складатися з трьох частин*:

1) вступу, де називається тема, формулюються завдання, стисло характеризується проблема, зазначається література, устанавлюються зв'язки з попередніми знаннями. Вступ має бути яскравим і сприяти створенню позитивного емоційного настрою, викликати пізнавальний інтерес і бажання поглибити свої знання;

2) викладення лекції передбачає виклад суті проблеми, яка запропонована до вивчення, та містить докази, факти, аналіз понять, викладення подій, представлення доказів, характеристику різних поглядів, зв'язок із практикою;

3) закінчення, тобто формулювання висновків, які мають бути ємними й водночас максимально короткими, й надання завдань і методичних рекомендацій для самостійної та пошукової роботи.

В. Загвязинський і Л. Гриценко в навчальному посібнику “Основи дидактики вищої школи” [6] поглиблюють розуміння лекції у вищій школі пропозицією розрізняти цей феномен за *дидактичним призначенням*. Так, вони виділяють:

1) вступні лекції (формують пізнавальний інтерес, допомагають орієнтуватися в літературі, сприяють самостійній роботі студентів);

2) тематичні лекції (містять факти, їх аналіз, висновки, докази конкретних наукових положень);

3) заключні лекції (наприклад, з теми, розділу, курсу, які спрямовані на новий рівень систематизації, узагальнення, поглиблення матеріалу);

4) оглядові лекції (з проблеми, подібно до заключних лекцій сприяють узагальненню та систематизації матеріалу);

5) лекції-консультації (дають відповіді на запитання студентів із важливих проблем курсу).

На основі цього В. Загвязинський і Л. Гриценко в зазначеному навчальному посібнику [6] й А. Алексюк у підручнику "Педагогіка вищої школи: курс лекцій" [2] визначають і характеризують основні *функції*, які виконує лекція у вищому навчальному закладі:

1) інформативна, яка полягає у високій інформативній насиченості лекції, адже в ній зазвичай скорочено викладаються головні наукові факти, положення, висновки;

2) орієнтуюча, що реалізується шляхом представлення студентам огляду джерел, порівняння та аналізу наукових напрямів, теорій, концепцій, поглядів, виділення основних моментів, спрямування уваги студентів на визначні положення, пробудження інтересу студентів до експериментування, пізнання;

3) методологічна функція здійснюється завдяки аналізу наукових теорій, розгляду сучасних наукових проблем, демонстрації методів дослідження, їх порівняння, з'ясування наукових принципів, підходів тощо;

4) розвивальна, яка витікає з усього змісту методики роботи над ним: це й постановка пізнавальних завдань та їх розв'язання за участі всієї аудиторії, й усвідомлення значення та смислу фактів і положень, що вивчаються, і збудження певного емоційно-оцінного ставлення до предмета вивчення, формування логічного мислення, пізнавального інтересу – усе це розвиває особистість студента.

У зазначених вище навчальних посібниках В. Загвязинського, Л. Гриценка [6] й В. Лозової [9] розрізняються лекції за *містом у системі навчального процесу* на такі, що попереджують самостійну роботу студентів, та ті, які читають по закінченню певного етапу самостійної роботи студентів. Названі науковці підкреслюють необхідність ретельного відбору лекційного матеріалу. Викладач повинен залишити "місце" для самостійної роботи студента, не викладати весь курс навчання, а надати студентові лише найважливіший у структурному й смислово-аспектах навчальний матеріал, який допоможе йому зрозуміти, якими конкретно особливостями, додатками тощо необхідно опанувати в процесі самостійної роботи на практичних, лабораторних, семінарських заняттях, під час роботи з літературою.

Інші організаційні форми навчання студентів (практичні заняття, семінари, лабораторні заняття, навчально-виробнича практика, самостійна робота тощо) є дуже специфічними, що вказується в більшості з досліджуваних джерел. Особливості застосування цих форм сильно різняться у вищих навчальних закладах різного профілю, тому узагальнювати їх досить складно, однак у підручнику "Педагогіка вищої школи" [7] за редакцією Б. Коротяєва все ж зауважується, що в дидактиці вищої школи практичні заняття найчастіше *визначають* як форму організації навчальної діяльності студентів, яка призначена для поглиблення одержаних на лекції теоретичних знань, формування навичок їхнього практичного застосування та умінь професійної діяльності, закріплення та поточної перевірки навчальних досягнень студентів [7, с. 133].

Автори наведеного підручника визначають такі *властивості* практичних занять:

1) конструктивна взаємодія та спілкування, доброзичливість і повага в стосунках викладача й студентів, об'єктивність і вимогливість викладача щодо оцінки навчальних досягнень студентів;

2) високий рівень самостійності й активності студентів; уміння викладача контактувати з аудиторією, запобігати виникненню конфліктних ситуацій, а в разі виникнення останніх уміти їх усунути;

3) підтримувати працездатність студентів.

У навчальному посібнику В. Бондар "Дидактика: ефективні технології навчання студентів" [3] представлено *дидактичні вимоги* до проведення практичних занять, серед яких визначено такі:

1) за своєю тематикою практичні заняття повинні мати раціонально вибудовану структуру;

2) відповідати змісту лекційного матеріалу;

3) передбачати відпрацювання та розвиток професійних умінь;

4) розвивати інтелектуальні вміння студентів;

5) відзначатися високим науково-технічним рівнем;

6) бути належним чином забезпеченими дидактичними матеріалами й засобами навчання [3, с. 34].

Відомо, що практичні заняття поділяють на семінари, які проводяться з академічною групою та характерні для гуманітарних навчальних дисциплін, і лабораторні роботи, що є практичними заняттями, специфіка підготовки й проведення яких потребує наявності лабораторій – спеціально обладнаних приміщень, – і використання експерименту як головного методу навчання.

Усі форми організації навчання студентів, притаманні вищій школі, пов'язані між собою, а також із цілями, методами, засобами навчання. Ефективність застосування тієї чи іншої форми навчання визначається потребою оптимізації навчального процесу, творчим потенціалом викладача, посиленням цілеспрямованості діяльності як викладача, так і студентів, інтенсифікацією навчального процесу, підвищенням мотивації навчання, розвитком активності й самостійності студентів тощо.

У підручнику “Педагогіка” [5] О. Дзверін описав специфічну форму організації навчальної діяльності студентів – науково-дослідну роботу, що виконується під час написання рефератів, курсових, дипломних проєктів, випускних кваліфікаційних робіт. Вона спрямовує на професійно-орієнтовану наукову творчість, із неї починається професійне становлення студентів як майбутніх фахівців. Нині вищий навчальний заклад поступово перетворюється на центр наукової думки. З цього приводу В. Кремень у статті “До інноваційної освіти: контекст модернізації НАПН України” [8] наголошує на переорієнтації місії сучасних університетів із ретрансляції та поширення знань на їх продукування [8, с. 4].

Висновки. Проведене історіографічне дослідження підручників і навчальних посібників із педагогіки й дидактики вищої школи, а також тих, що пов’язані з темою наукової розвідки, дозволило зробити висновки про те, що:

1) розглядаючи форми організації навчання у вищій школі, дидакти кінця ХХ століття виділяли такі форми: лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття, навчально-виробничу практику, науково-дослідну роботу;

2) найбільшу увагу науковці приділили лекції, якій було дано дефініцію, схарактеризовано її особливості, встановлено її складові частини й дидактичне призначення, сформульовано її функції, вказано на необхідність відповідного підходу до її організації, який визначається її місцем у системі навчального процесу;

3) щодо практичних занять, науковці запропонували їх визначення, властивості й дидактичні вимоги до їхнього проведення;

4) зазначено специфічність і складність узагальнення інших організаційних форм навчання студентів, що стало причиною дещо меншої уваги з боку дидактів окресленого періоду до їхньої організації.

Подальших наукових розвідок потребує історіографія поглядів дидактів на зазначену дидактичну категорію, що викладені на сторінках педагогічної преси.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 5–13.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання. Київ : ІСДО, 1993. 220 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 129 с.
4. Голубнича Л. О. Висвітлення досвіду організації лекції у ВНЗ Східноукраїнського регіону в педагогічній історіографії (50–60-ті рр. ХХ ст.). *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 103–111.
5. Дзверін О. Г. Педагогіка. Київ : Вища шк., 1986. 543 с.
6. Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы : учебное пособие. Тюмень : Тюмен. правда, 1978. 91 с.
7. Коротяев В. І. Педагогіка вищої школи. Київ : НМК ВО, 1990. 176 с.
8. Кремень В. Г. До інноваційної освіти : контекст модернізації НАПН України. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 3–6.
9. Лозовая В. И., Евдокимов В. И., Троцко А. В. Основные вопросы дидактики : учебное пособие. Харьков, 1992. 102 с.
10. Ніколаєнко С. М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку : доповідь на засіданні підсумкової колегії МОНУ, 24 березня 2005 р. *Вища школа*. 2005. № 1. С. 13–30.
11. Педагогіка / под общ. ред. проф. А. П. Кондратюка. Киев : Вища школа, 1982. 384 с.
12. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд та ін. Київ : Знання, 2007. 495 с.
13. Педагогіка : навчальний посібник / за ред. А. М. Алексюка. Київ, 1985. 296 с.
14. Педагогіка : підручник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 1986. 544 с.
15. Рейнгард И. А. Формы и методы преподавания в высшей школе. Днепропетровск : Днепр, 1973. 76 с.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
17. Чередник О. В. Основні підходи до контролю знань студентів в організації навчально-пізнавальної діяльності вищих педагогічних закладів України ХХ ст. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2011. Ч. II. С. 192–196.
18. Holubnycha L. O. Case Studies as One of the Communication Methods of Foreign Language Teaching Law Students. *Проблеми законності*. 2016. № 135. С. 245–253.

References:

1. Andrushchenko V. P. (2001). Teoretyko-metodolohichni zasady modernizatsii vyshchoi osvity v Ukraini na rubezhi stolit [Theoretical and methodological principles of higher education modernization in Ukraine at the turn of the century]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 2, S. 5–13 [in Ukrainian].
2. Aleksyuk A. M. (1993). Pedagogika vyshchoi shkoly : kurs leksii : modulne navchannia [Pedagogy of higher school: a course of lectures: modular training]. Kyiv : ISDO. 220 s. [in Ukrainian].
3. Bondar V. I. (1996). Dydaktyka : efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv [Didactics: effective technologies for teaching students]. Kyiv : Veresen. 129 s. [in Ukrainian].
4. Holubnycha L. O. (2015). Vysvitlennia dosvidu orhanizatsii leksii u VNZ Skhidnoukrayinskoho rehionu v pedagogichnii istoriografii (50 – 60-ti rr. XX st.) [Coverage of the experience of organizing lectures in universities of the East Ukrainian region in pedagogical historiography (50 – 60’s of the twentieth century)]. *Pedahohichni nauky : teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohii*. 2 (46). S. 103–111. [in Ukrainian].
5. Dzeverin O. H. (1986). Pedagogika [Pedagogy]. Kyiv : Vyscha shk., 543 s. [in Ukrainian].
6. Zagvyazynskiy V. I., Gritsenko L. I. (1978). Osnovy didaktiki vysshey shkoly : ucheb. Posobiye [Fundamentals of higher school didactics: textbook]. Tyumen’ : Tyumen. pravda. 91 s. [in Russian].
7. Korotiaiev V. I. (1990). Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher school]. Kyiv : NMK VO. 176 s. [in Ukrainian].
8. Kremen V. H. (2014). Do innovatsiinoi osvity : kontekst modernizatsii NAPN Ukrainy [To innovative education: the context of modernization of the NAPS of Ukraine]. *Ridna shkola*. 4-5. S. 3–6. [in Ukrainian].

9. Lozovaya V. I., Yevdokimov V. I., Trotsko A. V. (1992). Osnovnyye voprosy didaktiki : ucheb. posobiye dlya stud. zaoch. f-tov ped. in-tov [Basic questions of didactics: textbook. manual for stud. correspondence course faculties of pedagogical institutes]. Kharkov. 102 s. [in Russian].
10. Nikolaenko S. M. (2005). Vyscha osvita i nauka – naivazhlyvishi sfery vidpovidalnosti hromadianskoho suspilstva ta osnova innovatsiynoho rozvytku : dopovid na zasidanni pidsumkovoї kolehii MONU, 24 bereznia 2005 r. [Higher Education and Science are the Most Important Areas of Civil Society Responsibility and the Basis for Innovative Development: Report at the Meeting of the the Ministry of Education and Science of Ukraine Final Collegium, March 24, 2005]. *Vyscha shkola*. 1. S. 13–30. [in Ukrainian].
11. Kondratyuk A. P. (1982). Pedagogika [Pedagogy]. Kiyev : Vishcha shk. 384 s. [in Russian].
12. Kurliand Z. N. et al. (2007). Pedahohika vyshchoi shkoly : navchalnyi posibnyk [Higher school pedagogy: textbook]. Kyiv : Znannia. 495 s. [in Ukrainian].
13. Aleksyuk A. M. (1985). Pedahohika : navchalnyi posibnyk [Pedagogy: textbook]. Kyiv. 296 s. [in Ukrainian].
14. Yarmachenko M. D. (1986). Pedahohika : pidruchnyk [Pedagogy: textbook]. Kyiv. 544 s. [in Ukrainian].
15. Reyngard I. A. (1973). Formy i metody prepodavaniya v vysshey shkole [Forms and methods of teaching in higher education]. Dnepropetrovsk : Dnepr. 76 s. [in Russian].
16. Khutorskoy A. V. (2001). Sovremennaya didaktika : ucheb. dlya vuzov [Modern didactics: textbook for universities]. Sankt Peterburg : Piter. 544 s. [in Russian].
17. Cherednyk O. V. (2011). Osnovni pidkhody do kontrolyu znan studentiv v orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti vyshchych pedahohichnykh zakladiv Ukrainy XX st. [Basic approaches to the control of students' knowledge in the organization of educational and cognitive activities of higher pedagogical institutions of Ukraine of the XX century]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka*. II. S. 192–196. [in Ukrainian].
18. Holubnycha L. O. (2016). Case Studies as One of the Communication Methods of Foreign Language Teaching Law Students. *Problemy zakonnosti*. 135. S. 245–253. [in English].

Holubnycha L. O. Historiography of the views of didactics of the end of the XX century on the forms of organization of education in higher school

The article examines the views of domestic didactics of the late twentieth century on the forms of organization of education in higher school. The source base was textbooks and manuals on pedagogy and didactics of higher school. The topicality of the scientific intelligence is determined by the fact that the problems of the value of didactic categories, as well as their essence and development are important for the theoretical genesis of didactic science. In addition, according to scientists, the forms of organization of education in higher school are the least terminologically studied didactic category. The purpose of the study is to generalize the views of domestic didactics of the late twentieth century on the forms of organization of education in higher school on the basis of historiographical analysis of educational and methodological literature on the outlined problem. The research methods were general scientific methods, namely: historiographical analysis and synthesis of textbooks and manuals on the research topic, which became the basis for the study of the content components of this didactic category; terminological analysis of these historiographical sources. The results of research:

1) didactics of the late twentieth century identified the following forms of organization of education in higher school: lectures, seminars, workshops, laboratory classes, training and production practice, research work;

2) the greatest attention of scientists was paid to the lecture, which was given a definition, characterized its features, established its components and didactic purposes, formulated its functions, pointed out the need for an appropriate approach to its organization, which is determined by its place in the educational process;

3) for practical classes, scientists have proposed their definitions, specifics and didactic requirements for their implementation;

4) the specificity and complexity of generalization of other organizational forms of students' education are indicated, which became the reason for somewhat less attention from the didactics of the specified period to their organization.

Key words: didactics, higher school, didactic category, forms of organization of higher education, historiography, end of the XX century.

УДК 378.011.3:62-051-047.22:377-047.82

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.11>

Горохівська Т. М.

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз запропонованої концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Окреслено особливості розв'язання вітчизняними й зарубіжними авторами низки питань побудови концепцій формування професійних компетентностей спеціалістів (С. Артюх, Л. Банашко, Ю. Вінтюк, М. Лязова, Б. Кришук, О. Севастьянова, В. Стрельников, С. Філатов та інші). Наведено відповідні приклади. Проаналізовано наукову літературу, присвячену проблемі дослідження понять “концепція”, “педагогічна концепція”, окреслено основні ознаки, які характеризують сутність цього поняття. Зазначено варіанти педагогічних концепцій відповідно до ступеня та рівня концептуальності (науково обґрунтована, науково-теоретична, прикладна, декларована, концепція-суперечність, емпірична). Підкреслено, що в контексті нашого дослідження запро-

поновану концепцію розглядаємо як систему поглядів на процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, який аргументує логіку, доцільність і послідовність в реалізації його сутності й змісту. Схарактеризовано складові компоненти розробленої концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, до яких віднесено мету концепції; нормативні документи, на яких базується концепція; робочі визначення, звернення до яких передбачається в концепції (професійно-педагогічна компетентність, професійна компетентність, педагогічна компетентність); методологічні підходи; закономірності й принципи функціонування досліджуваного процесу; розроблену модель досліджуваного аспекту педагогічного процесу, педагогічні умови ефективного розвитку досліджуваного явища. Зроблено висновок про те, що підвищення вимог до професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти стає нагальною проблемою та умовою розвитку системи неперервної освіти, стимулом оновлення післядипломної педагогічної освіти. Суттєво підвищити рівень розвитку досліджуваної компетентності на практиці дозволяє визначення його концептуальних засад відповідно до сучасних реалій вищої освіти.

Ключові слова: концепція, професійно-педагогічна компетентність, закономірності, принципи, методологічні підходи, педагогічні умови, викладач вищої школи, технічний заклад вищої освіти, післядипломна педагогічна освіта.

У Всесвітній декларації вищої освіти для XXI століття [5] зазначається, що “вища освіта повинна вносити більш активний вклад у розвиток всієї системи освіти, зокрема шляхом вдосконалення педагогічної освіти, розробки навчальних програм і досліджень у цій галузі”. Тому нагальні завдання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти полягають в розвитку в них мотиваційно-ціннісного усвідомлення необхідності неперервного професійного розвитку; організації теоретичної підготовки, відповідного рівня отриманих професійно спрямованих знань, діяльнісно-операційної підготовки; сукупності професійно-особистісних якостей, спрямованості на самооцінювання, рефлексію власного професійного розвитку. Ефективне розв’язання означених завдань потребує визначення концептуальних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) відповідно до сучасних вимог вищої освіти, теоретичного обґрунтування системи навчання викладачів технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка б надала можливість суттєво підвищити рівень розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує значну зацікавленість вітчизняних і зарубіжних науковців проблемою побудови концепцій формування професійних компетентностей спеціалістів (С. Артюх, Л. Банашко, В. Введенський, Ю. Вінтюк, М. Ільязова, Б. Кришук, О. Севастьянова, В. Стрельников, С. Філатов та інші). Зокрема, М. Ільязова стверджує, що “успішність розв’язання будь-якого дослідницького завдання визначається якістю методологічного й методичного обґрунтування стратегії та тактики його реалізації” [8, с. 227], тому свою концепцію формування професійної компетентності студентів-соціологів авторка засновує розглядом рівнів методологічного аналізу: філософського (передбачає застосування цілісного, системного, діяльнісного підходів); конкретно-наукового (процесуально-результативний, проблемно-ситуативний, особистісний, задачний, полісуб’єктний підходи) [8, с. 227–228]. Інакшу позицію знаходимо в дослідженні колективу українських науковців [2, с. 1–2], які до завдань формування досліджуваної компетентності педагогів відносять: забезпечення застосування самоактуалізації та самоорганізації; становлення професійної культури педагога; формування ключових компетенцій і професійної мобільності; організацію дидактико-методичної підтримки; активізацію соціальної активності.

Водночас підкреслимо широту підходів науковців до системи педагогічних принципів як складової частини концепції формування професійної компетентності спеціалістів. Зокрема, до таких принципів І. Агібова зараховує такі: фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, практичної спрямованості й спадковості [1]. Разом із тим О. Севастьянова й інші [2, с. 4] до принципів формування професійної компетентності відносять принципи педагогічної творчості, професійного саморозвитку, гуманізму, проблемності, демократизації, реалізму, компетентності, діалогізації навчання, орієнтації на особистість, технологічної єдності навчання та використання освітніх технологій. У контексті розгляду методологічних засад концепції формування професійної компетентності студентів-психологів Ю. Вінтюк орієнтується на психолого-педагогічні принципи, як-от: гуманізації освіти, психологізації освітнього процесу, особистісного підходу, єдності соціалізації та індивідуалізації процесу розвитку особистості [4, с. 354].

Наукові праці авторів, присвячені виділенню системи критеріїв для концепцій професійної компетентності також демонструють широку палітру підходів [4; 7; 8]. Як приклад наведемо позицію М. Ільязової, яка враховує такі критерії: змістові характеристики діяльності (комплекс внутрішніх спонукань, мотивів поведінки й діяльності, спрямованості інтересів тощо); рівень та якість результатів (реальні досягнення, отримані в результаті діяльності); процесуальні особливості діяльності (об’єм, швидкість, темп) [8, с. 230]. Деяко інший підхід знаходимо в О. Гури, який, здійснюючи концептуальний аналіз змістових складових частин психолого-педагогічної компетентності викладача, критеріями ефективності визначає зовнішні (динаміка рівня усвідомлення концептів психолого-педагогічної компетентності, яка відбивається в результативності й продуктивності самоорганізації особистості) й внутрішні (динаміка рівня розвитку професійних якостей, готовності до діяльності) показники [7, с. 489].

Отже, проведений аналіз спеціальних досліджень, присвячених визначенню сутності й особливостей побудови концепцій формування професійної, педагогічної, психолого-педагогічної компетентності

фахівців різних профілів дає можливість стверджувати, що, незважаючи на зростаючу кількість подібних досліджень, у науковій літературі не виявлено відповідної концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, що й спонукає нас до проведення самостійного дослідження.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу запропонованої концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Мету статті конкретизовано в таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження; схарактеризувати складові компоненти й особливості побудови концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

Осміслення словникових статей вітчизняних і зарубіжних авторів засвідчує широту розуміння терміну “концепція” (від. лат. *conceptio* – сприйняття, розуміння, система): “сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їх системної теоретико-методологічної характеристики” [11, с. 147]; “сукупність положень, що виникає на основі концепту й покликає його довести, обґрунтувати” [10, с. 88]; “сукупність узагальнених положень або система поглядів на розуміння сутності, змісту, методики й організації освітнього процесу, а також особливостей діяльності педагогів у процесі його здійснення” [9, с. 252]. Зазначимо, що до основних ознак, які характеризують сутність цього поняття, науковці відносять: соціальну зумовленість і практико-наукову необхідність нової педагогічної концепції; несуперечність концептуальних положень; визначення місця в педагогічній теорії, в педагогічній галузі, дисципліні; широту охоплення педагогічного процесу, видів педагогічної діяльності, типів педагогічної взаємодії; потенціал розвитку педагогічної теорії, педагогічної галузі й науки в цілому; прогностичність рекомендацій.

За визначенням С. Гончаренка, педагогічна концепція є “системою поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідною ідеєю педагогічної теорії” [6, с. 177]. Водночас ступінь і рівень концептуальності можуть бути різними, зокрема науковцями [3] виокремлюються такі варіанти педагогічних концепцій: науково обґрунтована (формується на основі обраних методологічних орієнтирів обґрунтованої логіки побудови цілісної системи поглядів); науково-теоретична (зараховує висунуті ідеї або їх систему, не обов’язково обґрунтовані всі дії з їхньої реалізації на практиці); прикладна (становить собою обґрунтований проект перетворення педагогічної практики); декларована (сформульована у вигляді гасел, які закликають до здійснення чогось); концепція-суперечність (побудована як спростування відомих теорій і фактів); емпірична (ґрунтується на практичному або експериментальному педагогічному знанні).

Ми у своєму дослідженні, керуючись твердженням С. Гончаренка [6, с. 239], будемо розглядати досліджувану концепцію як систему поглядів на процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, який аргументує логіку, доцільність і послідовність у реалізації його сутності й змісту. Відповідно до композиційного викладу розробленої концепції, слід зазначити, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає опанування викладачами технічних закладів вищої освіти знаннями, уміннями, професійно-особистісними якостями заради набуття практичного досвіду вдосконалення власної професійно-педагогічної компетентності. Ключовим елементом концепції є мета як кінцевий результат, на який спрямовується процес, тому в контексті нашого дослідження *мета* – це підвищення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

В основу розробки концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти покладені положення Законів України “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про наукову і науково-технічну діяльність” (2016 р.), Постанови Кабінету Міністрів “Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” (2019 р.), проекту Концепції розвитку освіти на 2015–2025 рр., Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Стратегії Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. (2020 р.), Національної рамки кваліфікацій України (2011 р.).

Основні положення концепції базуються на таких засадах:

- пріоритетності національних і загальнолюдських духовних цінностей;
- відповідності післядипломної освіти викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО потребам суспільства й держави;
- якості змісту освіти й технологій навчання;
- реалізації ефективної системи підготовки викладачів, яка передбачає необхідність поєднання теоретичної підготовки з врахуванням зарубіжного досвіду в організації навчального процесу;
- ефективного використання навчального часу шляхом впровадження активних форм навчання та інноваційних технологій;
- забезпечення прозорості освітнього процесу викладачів, сприянні розвитку контролю навчальної діяльності;
- організації інтенсивного й вискоелективного навчального процесу, забезпеченні активної участі в ньому викладачів фахових дисциплін;
- створення сприятливих умов для поєднання навчання викладачів фахових дисциплін з інтенсивною професійною практикою.

Обґрунтування концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін передбачає звернення до понятійно-категоріального апарату дослідження. Враховуючи той факт, що поняття “компетентність” відрізняється складним змістом, в якому інтегруються професійні, соціально-психологічні, правові й інші характеристики, в загальному вигляді *компетентність* особистості ми вбачаємо в сукупності здібностей, відповідних знань, якостей і властивостей, необхідних для успішної професійної діяльності в тій чи іншій сфері. Водночас визначальним для нашого дослідження є те, що природа компетентності є результатом саморозвитку індивіда, результатом самоорганізації та узагальнення професійно-діяльнісного й особистісного досвіду. За такої умови важливо підкреслити, що одним із видів компетентності людини, який окреслює широкий, всебічний спектр її відповідності вимогам професійної діяльності на особистісному й діяльнісному рівнях, є *професійна компетентність*, яку ми розглядаємо як інтегральну характеристику суб'єкта праці, рівень його професійної підготовки, що визначає єдність теоретичної та практичної готовності до актуальної реалізації завдань у відповідній професійній галузі. З метою визначення взаємозв'язку між основними поняттями слід зазначити, що кожна компетентність виявляється у діяльності, саме тому в наукових дослідженнях професійна компетентність педагога співвідноситься з педагогічною діяльністю, тим самим виокремлюючи педагогічну компоненту в структурі цього поняття. Завдяки цьому професійно-педагогічну компетентність можна вважати одним із видів професійної компетентності.

Під час розробки концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти ми виходили з визначення поняття “*професійно-педагогічної компетентності викладача технічного закладу вищої освіти*” як складного, інтегративного, професійно-особистісного утворення, яке характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему професійно-важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння, комунікативний досвід і досвід самопізнання, відбиває готовність до саморозвитку й забезпечує успішну реалізацію професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, професійно-педагогічна компетентність – це інтегративна якість, що проявляється в професійно-педагогічній діяльності й передбачає пошук можливостей її розвитку в рамках іншої діяльності – післядипломної педагогічної освіти.

Методологічну основу концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО складають такі наукові підходи:

- системний (Р. Акофф, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Слатьонін, А. Фокшек та інші);
- андрагогічний (С. Архіпова, В. Вихрущ, Н. Дем'яненко, С.Змеєв, А. Кукуєв, Л. Лук'янова й інші);
- компетентнісний (І. Бех, Н. Бібік, І. Зимня, О. Локшина, Н. Нагорна, О. Пометун, Л. Хоружа й інші);
- діяльнісний (Г. Атанов, Л. Виготський, Н. Дюшеєва, І. Зязюн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші);
- особистісно-орієнтований (І. Бех, Г. Васянович, Л. Виготський, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, І. Якиманська й інші);
- акмеологічний (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Паутова, А. Реан, Л. Рибалко й інші);
- функціональний (Л. Білоусова, О. Будник, В. Деміденко, С. Іванова, Т. Красікова, З. Маркоцкі й інші);
- інтегративний (М. Артишевська, О. Вознюк, Л. Дольнікова, О. Дятлова, І. Козловська, К.Левківська, Н. Світловська, Р. Собко, В. Похонський та інші);
- інноваційний (О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Кларін, В. Кремень, А. Моїсєєв, А. Пригожин, С. Сисоєва й інші);
- креативний (О. Дубасенюк, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кічук, А. Маркова, С. Сисоєва, Л. Хомич та інші).

Ми переконані, що для відбиття об'єктивної педагогічної реальності у вигляді процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО доцільним є виділення закономірностей як результату сукупної дії багатьох законів, що зображує чимало зв'язків і відносин. Як закономірності, які розкривають сутність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти, ми визначаємо такі:

- сильна мотивація професійно-педагогічних досягнень нівелює недостатність здібностей;
- спершу особистісний розвиток стимулює розвиток професійно-педагогічної компетентності, потім навпаки, професійно-педагогічна компетентність стимулює особистісний розвиток викладача, водночас обидва ці процеси взаємопов'язані в єдиний особистісно-професійний розвиток;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувається гетерохронно, нерівномірно, за допомогою подолання суперечностей, які постійно виникають;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача технічного закладу вищої освіти можливий, якщо відповідає характеру самовдосконалення та самореалізації;
- мотивація до неперервного особистісно-професійного самовдосконалення виступає важливим фактором розвитку професійно-педагогічної компетентності й вимагає зовнішніх умов – акмеологічної підтримки й акмеологічного середовища на всіх етапах неперервної післядипломної професійної освіти;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти пов'язаний із появою індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності та єднання з предметом праці;
- динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін полягає в переході від репродуктивної, поелементної діяльності до системної, рефлексивної, інноваційної, творчої.

Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти спирається на систему педагогічних принципів – вихідних положень, керівних ідей та основних вимог, що впливають із встановлених педагогічною наукою закономірностей і реалізуються в цілях, змісті, педагогічних технологіях, професійно-педагогічній діяльності викладачів. Ефективність розвитку досліджуваної компетентності викладачів технічних ЗВО передбачає відбір принципів, які відбивають ключову ідею професійної підготовки науково-педагогічних працівників: науковості й фундаментальності, системності й послідовності, функціональної цілісності й детермінізму, неперервності й наступності, варіативності й діалогічності, проблемності й прогностичності, індивідуалізації та суб'єктності, інтеграції та демократизації, професійної спрямованості.

Логіка обґрунтування концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти передбачає визначення педагогічних умов ефективного функціонування та розвитку досліджуваного явища, які характеризуються спеціальним чином підбіраною системою заходів, що забезпечує ефективне становлення та розвиток професійно-педагогічної компетентності в реальній навчальній діяльності післядипломної педагогічної освіти викладачів: неперервність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного відношення викладачів до самоосвіти, саморозвитку й самореалізації в умовах післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти розвивальними технологіями професійної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-професійного середовища в процесі післядипломної педагогічної освіти; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови траєкторії власного професійного розвитку.

У процесі апробації положень концепції ми розробили й впровадили модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти, до компонентів (блоків) якої визначено такі: програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольно-результативний.

Конкретними шляхами реалізації концепції можуть бути:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм і планів післядипломної педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти;
- створення на базі вищих технічних закладів України експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання педагогічних інновацій, розповсюдження передового досвіду викладачів фахових дисциплін у реалізації завдань професійно-педагогічної компетентності;
- корегування та узгодження змісту освіти, навчальних програм курсів підвищення кваліфікації з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка й запровадження нових курсів, які зможуть сприяти формуванню професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін вищої технічної освіти;
- науково-методичне забезпечення післядипломної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО з урахуванням інноваційності професійно-педагогічної компетентності;
- розробка й видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів із формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО;
- розробка й запровадження нових методик навчання з метою формування конкурентоздатного викладача вищої освітньої галузі;
- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих вітчизняних прикладів формування професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

Висновки. Обґрунтована нами концепція є науковою основою процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Створена концепція є відкритою системою та може бути доповнена й розширена, що передбачає необхідність проведення комплексної реформи системи підвищення кваліфікації, а також професійного й особистісного розвитку викладачів фахових дисциплін, зокрема структури, змісту, організації та методики їх навчання. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Використана література:

1. Агибова И. М. Концепция формирования профессиональных компетентностей преподавателя физики в университете. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009. № 63. С. 178–185.
2. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Кришук Б. С., Тафинцева С. И. Концепция педагогической компетентности будущих учителей в системе ступеневой подготовки специалистов начальной ланки освіти. URL: www.kgpa.km.ua/?q=node/233.
3. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
4. Винюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 351–355.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. *Вестник высшей школы*. 1999. № 3. С. 29–35.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
7. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 553 с.
8. Ильязова М. Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов. *Вестник АГТУ*. 2008. № 4 (45). С. 227–232.
9. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Соврем. слово, 2005. 720 с.
10. Петрушенко В. Л. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Видав. НУ “Львівська політехніка”, 2009. 264 с.
11. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.

References:

1. Agibova, I.M. (2009). Kontsepsiia formirovaniia professionalnykh kompetentnosti [The concept of the formation of professional competencies of a physics teacher at the university]. *Vestnik Stavropolskogo gosudarstvennogo universiteta – Stavropol State University Bulletin*. Nr. 63. pp. 178–185 [in Russian].
2. Banashko, L.V., Sevastianova, O.M., Krishchuk, B.S. & Tafintseva, S.I. (2019). Konceptiia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchiteliv u systemi stupenevoi pidhotovki spetsialistiv pochatkovoї lanki osvity [The concept of pedagogical competence of future teachers of primary education]. Retrieved from <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233.pdf> [in Ukrainian].
3. Bordovskaia, N.V. (2001). *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniia: logiko-metodologicheskie problem [Dialectics of pedagogical research: logical and methodological problems]*. St. Petersburg: RKhGI [in Russian].
4. Vintiuk, Yu.V. (2017). Kontsepsiia formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [The concept of the formation of professional competence of future psychologists]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*. Nr. 4. pp. 351–355 [in Ukrainian].
5. Vsemirnaia deklaratsiia o vysshem obrazovanii dlia XXI veka (1999). [World declaration on higher education for the XXI century]. *Vestnik vysshei shkoly– Higher school bulletin*. Nr. 3. pp. 29–35 [in Russian].
6. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskii pedahohichniy entsiklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
7. Hura, O.I. (2008). *Teoretiko-metodolichni osnovy formuvannia psykholho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchlnoho zakladu v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological bases of formation of psychological and pedagogical competence of teachers of higher educational institution in the conditions of a magistracy]*. Doctor's thesis. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
8. Iliazova, M.D. (2008). Kontsepsiia formirovaniia professionalnoi kompetentnosti studentov-sotsiologov [The concept of the formation of professional competence of a sociology-students]. *Vestnik AGTU – AGTU Bulletin*. Nr. 4 (45). pp. 227–232 [in Russian].
9. Rapatsevich, E.S. (Eds.). (2005). *Bolshaia sovremennaia entsiklopediia [Big modern encyclopedia]*. Minsk : Sovrem. slovo [in Russian].
10. Petrushenko, V. (2009). *Tlumachnyi slovnyk osnovnykh filosofskikh terminiv [Explanatory dictionary of basic philosophical terms]*. Lviv: Lviv Polytechnic National University Publish. [in Ukrainian].
11. Bilenkii, Ye.A. & Kozlovets, M.A. (Eds.). (2005). *Sotsiologia: slovnyk terminiv i poniat [Sociology: a dictionary of terms and concepts]*. Kyiv : Kondor [in Ukrainian].

Horokhivska T. M. The concept for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities

The article presents a theoretical analysis of the proposed concept for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It isolates the peculiarities of how Ukrainian and foreign authors (S. Artiukh, L. Banashko, S. Filatov, M. Iliazova, B. Kryshchuk, O. Sevastianova, V. Strelnikov, Yu. Vintiuk et al) solve issues related to constructing concepts for developing professional competencies in specialists. Consequently, relevant examples are presented. Besides, the article analyzes the scientific literature on the study of such terms as “concept”, “pedagogical concept” and identifies the basic features characterizing the essence of these concepts. It indicates variants of pedagogical concepts according to degrees and levels of conceptuality (scientifically justified, scientific-theoretical, applied, declared, concept-contradiction, empirical). It highlights that the proposed concept is seen as a system of views on the development of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities, which justifies the logic, feasibility and consistency in the implementation of its essence and content. Also, the article describes the components of the proposed concept for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. They include the aim of the concept; regulatory documents underlying the concept; working definitions incorporated in the concept (professional-pedagogical competency, professional competency, pedagogical competency); methodological approaches; patterns and principles of how the studied process operates; the developed model of the pedagogical process, pedagogical conditions for effective development of the studied phenomenon. The article concludes that increasing the requirements for professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities becomes a topical issue, a prerequisite for developing the system of continuing education and an incentive to update postgraduate teacher education. One can significantly increase the development level of the studied competency in practice by defining its conceptual foundations under the modern conditions of higher education.

Key words: concept, professional-pedagogical competency, patterns, principles, methodological approaches, pedagogical conditions, lecturer, technical university, postgraduate teacher education.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ МИСТЕЦТВ

Підвищення рівня навчання залишається проблемою, особливо в Україні. Хоча звичайне пояснення матеріалу здається найкращим підходом до викладання будь-якого конкретного предмета в навчальній програмі, загальновідомо, що здатність сприймати сукупності фактів і понять значно підвищується, якщо подавати їх у ширшому контексті, так от як прості загальні завдання, так і вищі цілі досягнення людиною розвиненого статусу суспільства в цілому. Саме ці великі цілі викликають необхідність досліджень у взаємозв'язку між навчанням і досвідом у галузі мистецтв. Ця потреба є нагальною, оскільки мистецька освіта й наукова грамотність в Україні залишаються на низькому рівні. Оскільки наука може бути пов'язана з відповідними напрямками мистецьких завдань, вони можуть розглядатися як доступніші й сприятливіші теми навчання. Окрім того, зростає рівень досліджень із нейронауки, що підтримує ідею посилення передачі здібностей до навчання з мистецтва в інші когнітивні сфери. Одним із ключових аспектів навчання, яке є базовим у багатьох нейронаукових дослідженнях, є емоційне нахнення для участі в навчальному процесі. Нахнення – це інтегративна психічна функція на перетині (а) поведінкових, (б) емоційних і (в) когнітивних процесів (когнітивні процеси – це ті функції, що стосуються класичного третього компонента розуму й складають бажання, амбіції та волю).

Окреслено умови й шляхи розв'язання проблеми ролі візуальних мистецтв під час художньо-графічної освіти на шляху формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів дизайну. Здійснено ґрунтовний аналіз сучасних досліджень і публікацій щодо формування фахової компетентності в майбутніх дизайнерів шляхом візуальних мистецтв. Обґрунтовано сутність поняття “компетентнісного підходу” через призму державних освітніх стандартів вищої професійної освіти щодо формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців дизайну. Переглянуто методичку формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів дизайну в процесі вивчення художньо-графічних дисциплін.

Ключові слова: педагогіка, мистецька освіта, фахова компетентність, візуальні мистецтва, художня освіта, дизайн, формування професійних компетентностей, бакалавр дизайну.

Значною мірою наше майбутнє визначатиметься тим, як ми справляємось із безпрецедентним вибухом знань, який нас оточує. Гіпертехнологічний прогрес, як правило, інтенсивно зосереджується на технічних і наукових аспектах навколишнього світу з подальшим нехтуванням іншими аспектами життя. Хоча в минулому столітті було отримано більше інформації, ніж за всю історію людства до цього, прогалина між наукою та мистецтвом зростала все більше, й студенти на ранніх термінах навчання ідентифікують себе в тій чи іншій галузі діяльності, створюючи для себе вузькі життєві траєкторії. Навіть при всьому багатстві наукової діяльності в наш час спостерігається певний розрив як результат неминучої концентрації на вузьких спеціалізаціях, недоступних загальному розумінню. Цей розрив між мистецтвом і наукою, можливо, матиме небезпеку створити покоління вчених, яким не вистачає естетичного почуття чи оцінки метафоричного вираження, та художників без наукової грамотності й уміння реалізувати себе практично.

В умовах сучасної освіти важливим стає запитання: як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність викладачів художньо-графічних дисциплін, щоб, відповідаючи вимогам часу, забезпечити сучасну якість мистецької освіти й подолати розбіжність між мистецтвами й науками.

Мета статті – схарактеризувати й викласти основні педагогічні й психологічні умови формування фахових компетентностей у майбутніх бакалаврів дизайну засобами візуальних мистецтв у процесі вивчення художньо-графічних дисциплін.

Разом із цим постає питання про опис оптимальних методичних рішень для формування фахових компетентностей у процесі вивчення художньо-графічних дисциплін.

Поставлені завдання розв'язуються такими методами дослідження: теоретичним – аналіз і вивчення психолого-педагогічної та спеціалізованої літератури для визначення та обґрунтування умов формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів дизайну в процесі вивчення художньо-графічних дисциплін; уточнення поняття “компетентність” і “фахова компетентність”; праксиметричні – для визначення ефективності поетапного впровадження візуальних мистецтв для розвитку фахових компетентностей майбутніх бакалаврів дизайну під час вивчення художньо-графічних дисциплін.

Визначення візуальних мистецтв як комунікативної системи, яка передає ідеї та концепції, пояснює те, чому ті ж структури мозку, які підтримують інші когнітивні функції, такі, як людська мова, можуть залучатися до мистецтв, таких, як музика чи малювання. Ця характеристика передбачає мільйони років еволюції мозку й біологічних адаптаційних стратегій [9, с. 266–268]. Як мультидисциплінарна комунікативна система, візуальне мистецтво забезпечує ідеальну платформу для пізнання задоволення від пізнання, що своєю чергою надає мотиваційного нахнення для подальшого дослідження, задавання питань, аналізу, синтезу й залучення до конвергентного й розбіжного мислення. Разом із тим постає питання про те, якими підходами до обробки візуального мистецтва співпадає навчання мистецтва з іншими когнітивними функціями, зокрема такими, які, як відомо, беруть участь у навчанні й роботі в нехудожніх областях?

У статті під час тлумачення терміну “підхід” будемо керуватися визначенням В. В. Маткіна, який вважає, що “підхід” (у педагогіці) є особливою формою пізнавальної та практичної діяльності людини й може розумітися як аналіз педагогічних явищ під певним боком, як стратегія дослідження освітнього процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [8]. За визначенням А. В. Хуторського, “Компетентнісно орієнтований підхід – підхід до організації навчально-виховного процесу, спрямований на набуття особистості певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях” [12, с. 58–64].

На нашу думку, компетентнісний підхід у вищій технічній освіті орієнтований на всебічний розвиток і підготовку студента до його професійної діяльності не лише як компетентного фахівця, а і як високо вихованої, освіченої особистості, й передбачає отримання ним як знань, умінь, навичок, так і здатності до постійного самовдосконалення, самоосвіти, прийняття креативних рішень і розвитку гуманістичних цінностей.

Для визначення спеціалізованих компетентностей майбутніх педагогів-дизайнерів проведемо дослідження професійної компетентності самих дизайнерів. Так, за визначеннями С. В. Чирчик, професійна компетентність дизайнера – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог справи, методично, організовано й самостійно розв’язувати задачі й проблеми в конкретній предметній галузі, а також здійснювати самооцінку результатів своєї діяльності [11, с. 36–37]. Це визначення цілком розкриває поняття “дизайнер”, в якому немає розбіжностей між наукою та мистецтвом.

Художньо-графічна компетентність – це інтеграційна властивість особистості студента, особливе психологічне формування, що визначає емоційно-естетичну спрямованість та активність особистості, здібність до художньо-образного освоєння середовища за допомогою візуальних мистецтв, а також його втілення в духовному або реально предметному матеріалі. Слід зазначити, що в загальнопсихологічному аспекті творчу компетентність педагога розглянуто в дослідженні С. П. Яланської, яка трактує це поняття з позиції найвищого рівня розвитку професіоналізму, коли людина здійснює професійну наукову діяльність на творчій основі стабільно й неперервно [13].

Незважаючи на розбіжність між мистецтвами й науками, все більша кількість досліджень говорить про те, що вивчення науки може бути посилене взаємовідносинами з мистецтвами. Сучасні дослідження починають доводити явні нейронаукові гіпотези щодо наслідків таких заходів, як малювання, візуальна естетика й спостереження за танцями.

Вивчаючи проблему формування професійної компетентності, А. Шельтен у праці “Основні поняття і концепції мови професійної педагогіки” визначає три її компоненти: спеціальна й методична компетентність; персональна (особистісна) компетентність; соціальна компетентність. А. Шельтен зауважує, що “неможливо ізольовано один від одного опанувати будь-яким видом компетентності. Три компоненти професійної компетентності можна набувати тільки інтегровано” [4, с. 34–42].

Навчання візуального мистецтва спирається на складну систему перцептивних, вищих пізнавальних і рухових функцій, що, таким чином, пропонує загальний нейронний субстрат і великий потенціал для перехресного когнітивного перенесення в навчання та творчість. Наприклад, протягом декількох тижнів людські немовлята можуть наслідувати такі дії, як показування язика у відповідь на те, що хтось показує їм язик. Звідки немовля знає, які саме рухові дії потрібно здійснити лише на основі візуальних спостережень? Дзеркальні нейрони можуть пояснювати цю здатність, переводячи зоровий вхід у руховий вихід, що лежить в основі зв’язку між образотворчим мистецтвом і рухом, слуховими мистецтвами й музикою. З доісторичних часів візуальне мистецтво було формою спілкування, глибоко відбитою в людській природі; акт переживання мистецтва й естетичної оцінки в “приймачі” також має силу перехресного пізнавального ефекту в будь-який час індивідуального розвитку. Показано, що композиційні універсали керують дизайном візуальних мистецтв у різних віках і культурах [9, с. 266–268].

Водночас необхідно виділити певні проблеми, які стають на шляху вивчення мистецтва в процесі художньо-графічних дисциплін. Здатність перетерпіти неоднозначність і невпевненість під час творчого процесу є важливою психічною рисою. Терпіння неоднозначності також є важливим атрибутом у вивченні науки для того, щоб розібратися зі складністю та неоднозначністю наукових знань. На відміну від популярного стереотипу про об’єктивність науки, вона все ж повна двозначностей і суперечностей, які доводиться розв’язувати, аби навчання продовжувалось. Алюзивне мислення лише за зовнішнім виглядом дає інтуїтивне судження надмірно раціональній думці й може привести до відкриття змістовних метафор [8]. Цей тип мислення можна розвинути за допомогою цілеспрямованих методів візуальної освіти та їх застосування, що демонструється в різних навчальних дисциплінах.

Організація дослідження поняття “компетентність” полягає у виконанні основних функцій:

- *методологічної*, який дає змогу визначити проблему, задля якої здійснюється дослідження; сформулювати його мету й завдання; зафіксувати вихідні положення про досліджуваний об’єкт; зіставити дослідження з тими, що проводилися раніше;
- *методичної*, спрямованої на розроблення загального логічного плану дослідження, визначення методів збору й аналізу інформації, розроблення процедури дослідження, проведення порівняльного аналізу отриманих результатів;
- *організаційної*, яка забезпечує розробку чіткої системи процесів дослідження, публікацію результатів тощо.

Одним із ключових аспектів навчання, якому сприяє мистецтво, є емоційне натхнення для участі в навчальному процесі. Натхнення – це інтегративна психічна функція на перетині (а) когнітивних, (б) емоційних і (в) когнітивних процесів (когнітивні процеси – це ті цілеспрямовані функції, що стосуються класичного третього компонента розуму й складають бажання, амбіції та волю). Саме по собі натхнення є аспектом психічного досвіду, який передбачає не просто кортикальну схему, а її інтеграцію з лімбічною системою та медіальними фронтальними структурами, які розуміють, що опосередковують досвід емоційних бажань, мотиваційних нагород та оцінку інтегративних естетичних значень стимулювальних стимулів [8]. У певному сенсі натхнення може перетворити майже будь-яке заняття в житті на джерело задоволення в досягненні життєвих цілей. Саме тоді, коли люди відчувають себе частиною чогось більшого, вони надихаються навчатись, досягати й робити кар'єру, яка має для них значення. І навпаки, коли їхня робота полягає у виконанні одних і тих самих щоденних дій, натхнення бракує, і їм не вистачає мотивації вчитися, адаптуватися та процвітати.

Таким чином, натхнення є компонентом емоційного реагування на стимули й дії, коли вони сприймаються як піднесені або емоційно корисні. У такому разі слід очікувати, що він опосередковується лімбічною системою та системами винагород мозку.

Потреба в натхненні – це те, що добре розуміють найкращі вчителі, які вміють передавати це своїм учням. Однак існує ризик не охопити визначений діапазон знань і навчальних матеріалів, що перетворює навчальне середовище на розвагу. Таким чином, щасливого середовища між достатнім натхненням і необхідним рівнем засвоєння знань складно досягти, й особливо це ускладнюється широким різноманіттям видів пізнання різних студентів.

Існує гостра потреба у визначенні ефективних методів мотивації, щоб розширити репертуар стратегій підвищення рівня навчання. Мало того, один з таких методів – це можливість вийти за межі попереднього засвоєного матеріалу для розробки оригінальних поглядів і переміщення в область, що цікавить. Ця форма творчості може більше мотивувати студента, який буде відчувати себе учасником дослідження та отримання знань, а не пасивним одержувачем структурованого матеріалу [8].

Висновки.

Хоча кожна з мистецьких дисциплін має свій унікальний набір знань, навичок і процесів, візуальні мистецтва мають певні загальні характеристики, які роблять художню освіту потужною підготовкою до подальшого навчання та повноцінного життя. Аналогічно, Національні стандарти мистецької освіти містять орієнтири як для розвитку однієї дисципліни, так і для ширших навичок і здібностей, які може розвивати візуальне мистецтво. Усі набори стандартів стосуються здатності спілкуватися мовою чи процесами певної дисципліни, аналізувати роботи із цієї дисципліни, а також співвідносити знання та вміння з різних дисциплін. Беручи участь у створенні візуальних мистецтв, студенти засвоюють навички, характерні для дисципліни, а також розвивають ширші звички, здібності й компетенції.

Необхідність розгляду поняття “компетенції” визначається з тим, що європейські документи про освіту наголошують саме на понятті компетенції [2, с. 224–233]. Найширші поняття компетенцій для навчання протягом усього життя викладені в Рекомендаціях Європарламенту й Ради Європейського Союзу “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” [7, с. 44–48]. У цьому документі визначаються такі основні компетенції особистості: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; загальні знання у сфері науки й техніки; навички роботи із цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні й громадянські навички; ініціативність і практичність; обізнаність і самовираження у сфері культури.

Як бачимо, остання позиція прямо стосується формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей; водночас всі інші зазначені вище компетенції тією чи іншою мірою входять до освітньо-кваліфікаційних характеристик означених фахівців. Мало того, в тлумаченнях до означених компетенцій Європарламент і Рада Європейського Союзу наполягають на необхідності формувати в кожного “критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння розв'язувати проблеми, оцінку ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями”, що безпосередньо пов'язане з основною метою та завданнями професійної підготовки фахівців мистецьких спеціальностей [6].

Враховуючи такий різноаспектний підхід до визначення професійної компетентності, можемо сформулювати визначення базового поняття нашого дослідження. Таким чином, професійна компетентність майбутніх бакалаврів дизайну визначається нами як складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності, яка містить відповідні знання, уміння, навички професійно-особистісні якості й мотивацію до мистецько-професійної діяльності, сформовані на основі застосування візуальних мистецтв [1, с. 50–89]. У контексті теми дослідження професійна компетентність – це результат художньо-графічної підготовки дизайнера засобами візуальних мистецтв за умови відсутності розбіжності між наукою та мистецтвом, що повністю забезпечується наявністю ефективних мотиваційних стилів і розмірності сфери мотиваційного натхнення, щоб розширити репертуар стратегій підвищення рівня навчання.

Використана література:

1. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ : КІС, 2004. С. 50–89.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / під заг. ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ “Перун”, 2002. 1440 с.
3. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. №8. С. 224–233.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
6. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Професійні компетенції та компетентності вчителя : мат. регіонального науково-практичного семінару: Тернопіль : ТНУ імені В. Гнатюка, 2006. 188 с.
7. Кучай О. В. Компетентність і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. № 11. С. 44–48.
8. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2002. 255 с.
9. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетентії. Виховання і культура. 2007. № 1-2. С. 266–268.
10. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарпута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
11. Чирчик С. В. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх дизайнерів. Вища школа. 2011. № 5–6. С. 36–37.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
13. Яланська С. П. Психологія творчості : навчальний посібник. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

References:

1. Bibik, N. V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhd: refleksyivnyi analiz. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivi* [Competence approach: reflexive analysis. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]. Kyiv, Ukraine: KIS. (In Ukrainian).
2. Busel, V. T. (Ed.). (2002). *Velykyi tlmachnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, Ukraine: VTF "Perun" (In Ukrainian).
3. Holovan, M. S. (2011). *Kompetentsiia ta kompetentnist: porivniialnyi analiz poniat* [Competency and competence: a comparative analysis of concepts]. In *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8, 224–233. (In Ukrainian).
4. Zimnyaya, I. A. (2003). *Klyuchevye kompetentnosti – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies are a new paradigm of educational outcome]. In *Vyshee obrazovanie segodnya*, 5, 34–42. (In Russian).
5. Kalinin, V. O. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur* [Formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of dialogue of cultures]. (Extended abstract of PhD dissertation. *Science in Pedagogy*). Zhytomyr National University. (In Ukrainian).
6. Kodliuk Ya. P. (2006). *Kompetentnisnyi pidhid u pidhotovtsi maibutnih pedahohiv yak priorytet modernizatsii vyschoi osvity Ukrainy*. [Competence approach in training future pedagogues as the priority of modernization of higher education in Ukraine]. In *Professional and teacher competencies: materials of the regional scientific-practical seminar*. (pp. 188–223). Volodymyr Hnatiuk Ternopil National University. Ternopil, Ukraine. [in Ukrainian].
7. Kuchai O. V. (2009). *Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehtratsiinoi suti rezultatu osvity* [Competence and competence – a reflection of the integrity and integration essence of the educational outcome]. In *Ridna shkola*, 11, 44–48. (In Ukrainian)
8. Matkin, V. V. (2002). *Teoriya i praktika razvitiya interesa k professional'no tvorcheskoy deyatel'nosti u budushchih uchitelej: cennostno sinergeticheskij podhod* [Theory and Practice of Developing Interest in Professional Creative Activity in Future Teachers: Value-Synergetic Approach]. (Doctoral dissertation. *Science in Pedagogy*). Ekaterinburg. (In Russian).
9. Nahorna N. V. (2000). Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii. Vykhovannia i kultura. (In Ukrainian) 2007. No. 1–2. 266–268.
10. Morozov, S. M., Shkaraputa, L. M. (Eds). *Dictionary of foreign words*. Kyiv : Naukova dumka. (In Ukrainian).
11. Chyrchuk, S. V. (2011). [Acmeological approach in the training of future designers]. *Vyshcha shkola – High School*. 5/6, 36–37. (In Ukrainian).
12. Hutorskoj, A. V. (2003). [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*. 2, 58–64. (In Russian)
13. Yalanska S. P. (2014). [Psychology of creativity: a textbook]. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. (In Ukrainian).

Goryanskiy V. V. Conditions for the formation of professional competence of future Bachelors of Design in the process of studying art and design disciplines through visual arts

Improving the level of education remains a problem, especially in Ukraine. Although a simple explanation of the material seems to be the best approach to teaching any particular subject in the curriculum, it is well known that the ability to perceive sets of facts and concepts is greatly enhanced when presented in a broader context, such as simple general tasks and higher goals. human achievement of a more developed status of society as a whole. It is these larger goals that call for research into the relationship between learning and experience in the arts. This need is urgent, as art education and scientific literacy in Ukraine remain low. Since science can be related to the relevant areas of artistic tasks, they can be considered as more accessible and more favorable topics of study. In addition, the level of research in neuroscience is growing, which supports the idea of strengthening the transfer of learning abilities from art to other cognitive areas. One of the key aspects of the learning, which is basic in many neuroscience studies, is the emotional inspiration to participate in the learning process. Inspiration is an integrative mental function at the intersection of (a) behavioral, (b) emotional and (c) cognitive processes (cognitive processes are those functions that relate to the classical third component of the mind and constitute desires, ambitions and will).

The article outlines the conditions and ways to solve the problem of the role of visual arts in graphic arts education on the way to the formation of professional competence of future bachelors of design. A thorough analysis of modern research and publications on the formation of professional competence in future designers through the visual arts. The essence of the concept of "competence approach" through the prism of state educational standards of higher professional education for the formation of basic professional competencies in future design professionals is substantiated. The method of formation of professional competence of future bachelors of design in the process of studying graphic and graphic disciplines is revised.

Key words: pedagogy, art education, professional competence, visual arts, art education, design, formation of professional competencies, bachelor of design.

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ТЬЮТОРИНГУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Метою статті є викладення позитивних результатів Всеукраїнського експерименту “Тьюторський супровід у системі змішаного навчання” щодо застосування обґрунтованої, розробленої та апробованої інноваційної моделі управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу, проведеного на базі Приватної школи “Афіни” м. Києва, в якому взяли участь усі учасники освітнього процесу – учні та їх батьки, педагогічні працівники, зацікавлені особи. У статті зазначається необхідність забезпечення організаційних і психолого-педагогічних умов ефективного тьюторського супроводу в умовах застосування технології змішаного навчання, а саме: управлінських, матеріально-технічних, кадрових умов, сукупності компонентів педагогічної системи, що містить зміст, організаційні форми, методи й засоби навчання, характер взаємин між суб’єктами освітнього процесу. У статті докладно описана інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу, яка ґрунтується на децентралізації управлінських повноважень, варіативності й оптимальній технологічності змісту, засобів, форм і методів навчання, активному включенні в управлінський процес усіх учасників освітнього процесу, запровадженні додаткових рівнів внутрішньошкільного управління (тьюторинг) і різнорівневих ступенів навчання. Визначена роль тьютора в роботі інноваційного навчального закладу, який впроваджує систему змішаного навчання, а також необхідні функції тьютора: діагностична, функція проектування, інформаційно-змістовна; організаційно-діяльнісна; рефлексивна; технологічна; мотиваційна; консультативна. Інноваційність запропонованої моделі управління полягає в якісній зміні поведінки всіх учасників освітнього процесу щодо ставлення до результатів їхньої діяльності – управлінської, педагогічної, навчальної, інвестиційної.

Ключові слова: інноваційна модель, управління школою, експеримент, тьютор, тьюторинг, тьюторський супровід, індивідуалізація, змішане навчання.

У сучасному непередбачуваному світі спостерігається невідповідність традиційної освітньої моделі потребам постіндустріального суспільства. Тому в рамках Всеукраїнського експерименту, проведеного на базі Приватної школи “Афіни” м. Києва відповідно до наказу Міністерства освіти й науки України № 692 від 30 червня 2015 р., відбулася дослідно-експериментальна робота, результати якої важливі в контексті модернізації вітчизняної системи загальної середньої освіти, зокрема пов’язаної з інноваційним розвитком її закладів. Цьому сприяє моделювання різноманітних освітніх систем – управлінських, навчальних, розвивальних. Кожна з них передбачає суттєві зміни в поведінці учасників освітнього процесу, та, як наслідок, підвищення добробуту в соціальному й економічному житті суспільства.

Активний пошук нових ефективних освітніх технологій, моделей, форм, методів тощо є важливим елементом інноваційного розвитку держави й освіти. Тому однією з таких моделей управління закладом загальної середньої освіти є модель, яка ґрунтується на засадах інноваційної освітньої технології змішаного навчання (blended learning), що характеризується особливими умовами забезпечення принципів індивідуалізації, адаптивності, інтерактивності, доступності.

За останні роки зазначена технологія навчання не лише отримала значне поширення в системі загальної середньої та вищої освіти, а й перетворилася в один із найбільших трендів її розвитку, з яким багато експертів пов’язують майбутнє системи освіти у XXI столітті [6]. Вона поєднує навчання в традиційній (класно-урочній) формі з онлайн-навчанням, яке своєю чергою передбачає застосування учнем елементів самоконтролю, самостійного вибору часу, місця та темпу навчання, інтегрує набутий ним практичний досвід навчання в цих двох формах. Така технологія якісно змінює ролі управлінців і вчителів у закладі загальної середньої освіти й сприяє появі тьютора – педагогічного працівника, який виступає в ролі посередника між адміністрацією, вчителями, учнем і його батьками. У результаті формується новий рівень управління в закладі освіти – тьюторський, а діяльність тьюторів (тьюторинг) характеризується процесами методичного й адміністративного супроводу учня в освітньому процесі на різних рівнях його освіти в закладі загальної середньої освіти.

Сучасний виклик індивідуалізації загальної середньої освіти, визначений чинним законодавством про освіту в Україні, потребує створення реальних можливостей для учня стати ініціатором навчального процесу, творцем власної індивідуальної освітньої траєкторії. Його помічниками в цьому процесі виступають усі учасники освітнього процесу, серед яких тьютор – педагогічний працівник, наділений якісно новими інтегрованими функціями керівника й вчителя, який здійснює тьюторинг – процес індивідуального (чи у малих групах) супроводження освітньої діяльності учнів (здобувачів загальної середньої освіти).

Застосування в закладі загальної середньої освіти такої інноваційної технології, як змішане навчання, передбачає обов’язкове застосування тьюторингу – інноваційного освітнього процесу, й навпаки. Разом ці два інноваційні процеси формують інноваційну модель управління закладом загальної середньої освіти, на яких вона ґрунтується.

Чимало українських і зарубіжних дослідників розглядали проблему змішаного навчання, а саме: К. Л. Бугайчук, І. П. Воронікова, І. П. Данькевич, Ю. О. Кадемія, В. М. Кухаренко, Н. Ю. Олійник, Н. В. Рашевська, О. М. Спірін, Є. М. Смирнова-Трибульська, Д. Тракслер, Ч. Грем, В. Вудфілд, Н. В. Андреева, Л. В. Рождественська, Д. Харісон, К. Манварінг, Р. Ларсен, К. Хенрі, Л. Халверсон. Увага педагогів і вчених до змішаного навчання зумовлюється, в основному, спрямованістю на особистісно-орієнтоване навчання, яке поєднує в собі індивідуалізоване й компетентнісне навчання.

Окремі аспекти тьюторської діяльності досліджували М. В. Іващенко, Т. М. Ковальова, Т. І. Койчева, О. В. Попович, К. О. Осадча, А. К. Сучану, зокрема специфіка тьютора в змішаному навчання подана в працях В. М. Кухаренка.

Однак зазначена проблема не розглядалась в аспекті моделювання системи управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу, що й зумовило дослідження.

Метою статті є викладення позитивних результатів Всеукраїнського експерименту “Тьюторський супровід у системі змішаного навчання” щодо застосування обґрунтованої, розробленої та апробованої інноваційної моделі управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу, проведеного на базі Приватної школи “Афіни” м. Києва.

Завдяки особистісно-орієнтованому навчанню в учнів розвивається почуття приналежності й особистої відповідальності за свій прогрес, що в майбутньому уможливує керування власним навчанням і розвитком. Саме це означає здатність навчатися упродовж усього життя, що необхідно в сучасному мінливому світі, де знання та навички швидко старіють [9].

Цьому сприяє технологія змішаного навчання. На думку Клейтона Крістенсена (С. Christensen), цей вид навчання є “двигуном індивідуалізованого навчання та навчання на основі компетентності, який може дозволити учням навчатися в будь-який час, в будь-якому місці, будь-яким способом і в будь-якому темпі” [9]. Такий вид навчання, за визначенням інституту Клейтона Крістенсена, характеризується як освітня технологія, що поєднує:

- навчання в традиційній урочній формі в класі з учителем;
- онлайн-навчання, яке припускає, що учень хоча б частково контролює свій шлях, час, місце й темп навчання;
- інтеграцію досвіду навчання в цих двох середовищах.

Існує безліч моделей змішаного навчання, але не всі вони дають однаковий ефект. Так, наприклад, М. Хорн [10] з інституту Клейтона Крістенсена виділив такі параметри, що впливають на якість результатів:

- а) індивідуалізація;
- б) навчання, засноване на майстерності;
- в) відсоток високих очікувань;
- г) розвиток особистої відповідальності учнів за результати навчання.

Індивідуалізація навчання передбачає створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. Учень може вибирати темп, час і свій індивідуальний шлях під час вивчення навчального матеріалу. Тому новою задачею закладу загальної середньої освіти постає допомоги учневі усвідомити власні індивідуальні особливості й навчити їх використовувати в будь-якій діяльності. Розуміння самого себе, самоефективність і самооцінка впливають на цілі, на які орієнтуються учні, а підтримку в цьому процесі здійснюють нові посадові особи – тьютори – педагогічні працівники, які виконують різноманітні функції з надання освітніх послуг – від методичних, психологічних до адміністративних, управлінських, посередницьких тощо.

Процес індивідуалізації освіти передбачає такі етапи, як поглиблена діагностика учня для проєктування на основі результатів індивідуального шляху навчання та розвитку; надання учню можливостей вибору; діяльність педагога й учня з підтримки й розвитку індивідуальності; підвищення ролі самостійної діяльності учнів [4]. Безумовно, один лише факт, що заклад освіти впроваджує онлайн-навчання, не гарантує, що таке навчання буде індивідуалізованим або заснованим на компетентності, але впровадження онлайн-навчання в закладах освіти є найкращою можливістю зробити особистісно-орієнтоване навчання повсякденною реальністю.

Тому відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи у Приватній школі “Афіни” м. Києва одним із завдань було завдання постійного моніторингу забезпечення організаційних і психолого-педагогічних умов ефективного тьюторського супроводу в умовах застосування технологій змішаного навчання. Це стосувалося, зокрема, управлінських, матеріально-технічних, кадрових умов, сукупності компонентів педагогічної системи, що містить зміст, організаційні форми, методи й засоби навчання, характер взаємин між суб'єктами освітнього процесу.

Встановлено, що умовами успішної реалізації тьюторського супроводу в закладі загальної середньої освіти, діяльність якого ґрунтується на засадах змішаного навчання, є:

- інституційні фактори, що передбачають організацію, достатні технічні ресурси, вмотивованих керівників підрозділів, наявність комунікаційних і зворотних каналів зв'язку з учнями, реалізованих через авторську автоматизовану систему;
- готовність учителів до інноваційної діяльності, а також необхідність підвищення їхньої кваліфікації, їхній професійний розвиток і зростання;

– готовність учнів, що передбачає їхню підготовку до роботи в умовах змішаного навчання, наголошення на важливості самостійної роботи, виховання відповідальності за результати своєї діяльності, формування вмінь управління власним часом тощо;

– педагогічні фактори: розуміння переваг і недоліків різних технологій навчання, а також уміння їх оптимально поєднати; дослідження передового досвіду впровадження змішаного навчання та практик тьюторського супроводу; тісна інтеграція різних середовищ навчання; ретельне вивчення та аналіз ролі викладача в системі змішаного навчання;

– управлінські фактори, які передбачають організацію та управління освітнім процесом, в якому поєднані традиційні й електронні форми навчання.

У нижче поданій таблиці (табл. 1) відбиті умови, що успішно сприяли ефективному впровадженню технології змішаного навчання в експериментальному закладі загальної середньої освіти [5–7; 11].

Відповідно до табл. 1:

– розроблено й впроваджено в діяльність експериментального закладу загальної середньої освіти такі нові форми організації змішаного навчання, як *віртуальні батьківські збори*, *віртуальна вчительська*, які системно демонструються на сайті закладу;

– розроблено й реалізовано нові моделі організації уроків, такі, як *“перевернутий клас”*, *“ротація станцій”*, *“гнучка модель”*, *“віртуальна модель”*, із прикладами яких можна ознайомитися також на сайті Приватної школи “Афіни” м. Києва;

– базовими принципами змішаного навчання визначено індивідуалізацію, пріоритетність самостійності навчання, партнерство й діалогічність відносин усіх учасників освітнього процесу, інтерактивність, актуалізацію результатів навчання, відповідність моделей змішаного навчання реальним умовам навчальної діяльності, які покладені в основу різноманітних адміністративно-правових актів, що регулюють діяльність закладу освіти;

– створено мережеву інфраструктуру – сайт закладу освіти (athens.kiev.ua) й підрозділів; електронну бібліотеку; систему управління якістю освіти – автоматизованою авторською технологією;

– розширено нормативно-правову базу діяльності закладу освіти шляхом розроблення та прийняття Положень про дистанційну освіту й Положення про тьютора (розміщені на сайті);

– створено умови для фінансової підтримки тьюторів і вчителів, які активно впроваджують технології змішаного навчання (розроблено внутрішню систему винагороди).

Таблиця 1

Умови ефективного впровадження технології змішаного навчання в експериментальному закладі загальної середньої освіти

УМОВИ					
педагогічні	психологічні	управлінські	матеріально-технічні	ресурсні	інституційні
– поєднання змісту й потреб учнів із метою навчання; – вибір адекватних форм організації змішаного навчання; – підбір методів і засобів навчання	– готовність учнів до роботи в моделях змішаного навчання; – готовність учителів до інноваційної освітньої діяльності	– розроблення алгоритму дій по впровадженню моделі змішаного навчання; – здійснення інноваційної управлінської діяльності	– застосування традиційних та електронних засобів навчання; – створення мережевої інфраструктури в закладі освіти	– доступність до інформаційно-освітніх ресурсів (курси, аудіоподкасти, вебінари, відео, спецпортали, мобільні додатки й інше)	– сформованість прозорих фінансових, нормативно-правових і трудових відносин

Таким чином, інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти, створена нами в умовах Всеукраїнського експерименту, “Тьюторський супровід у системі змішаного навчання” (2015–2020 рр.), затвердженого Міністерством освіти й науки України (наказ № 692 від 30 червня 2015 р.), передбачила варіативність та оптимальну технологічність змісту, засобів, форм і методів навчання, де в управлінні активно залучені не лише керівники закладу освіти, а й керівники ступенів освіти, вчителі, учні школи та їх батьки. Децентралізація управлінських повноважень у школі сприяла гармонізації змістовної та управлінської діяльності, причому для кожного окремого структурного підрозділу передбачені конкретні цілі, оцінюється складність і неоднорідність об’єкта управління.

У зазначеній моделі системи управління закладом загальної середньої освіти функціонують не окремі модулі, які працюють за відомими освітніми моделями, а їх оптимальна комбінація. Їхня діяльність визначена такими стратегічними документами, як Концепція функціонування розвитку закладу загальної середньої освіти в умовах застосування технологій змішаного навчання та тьюторингу, План стратегічного розвитку закладу освіти, якими передбачено:

– повне охоплення напрямів роботи;

– координація та взаємозв’язок діяльності різних підрозділів;

– адаптивність управлінської моделі до мінливих соціально-економічних умов, відкритість, що дозволяє суб’єктам управління своєчасно вводити в наявну систему нові структурні елементи, відмовлятися від застарілих;

- використання в управлінні сучасних інформаційних технологій;
- оптимальне для такої моделі залучення кваліфікованих фахівців до прийняття управлінських рішень.

Виходячи із цілей, принципів побудови й стратегії розвитку, створена така структура управління, в якій виділяється чотири рівні.

Перший – рівень стратегічного управління. Директор – головна адміністративна особа, яке несе персональну відповідальність за все, що робиться в освітній установі всіма суб'єктами управління. На цьому ж рівні моделі знаходяться вищі органи колегіального й громадського управління, що мають той чи інший правовий статус: координаційна рада, педагогічна рада, органи самоврядування учнів. Суб'єкти управління цього рівня забезпечують єдність керівної системи в цілому, визначають стратегічний напрямок розвитку освітнього закладу, всіх його підрозділів.

Другий – рівень тактичного управління. Заступники директора освітнього закладу, керівники ступенів, органи, що входять у сферу впливу кожного з членів адміністрації. Кожен член адміністрації інтегрує певний напрям або підрозділ навчально-виховної системи відповідно до свого адміністративного статусу або суспільної ролі. Цей рівень виступає ланкою опосередкованого керівництва директора школою. Його головна функція – узгодження діяльності всіх учасників процесу відповідно до заданих цілей, програми й очікуваними результатами, тобто домагання тактичного втілення стратегічних завдань і прогнозів.

Третій – рівень оперативного управління. До управлінців цього рівня належать керівники методичних об'єднань, тьюторської служби, психологічної служби. Взаємодія суб'єктів управління цього рівня здійснюється через спеціалізацію функцій під час їхньої одночасної інтеграції. Керівництво на цьому рівні засноване переважно на особистих контактах, здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей і не формалізоване.

Четвертий – рівень співуправління, до якого належать учні, батьки й вчителі. Розвиток самоврядування в таких межах забезпечує реалізацію принципу демократизації. Вчителі об'єднуються в тимчасові творчі групи для розв'язання нагальних педагогічних та / або виховних завдань. Участь дітей в керівній системі формує їхні організаторські здібності й ділові якості.

Виходячи з аналізу моделі управління закладу загальної середньої освіти, виділено три рівні внутрішньошкільного управління – адміністрація, вчителі, учні. На кожному з них горизонтально розгорнута власна організаційна структура, яка містить різні об'єднання, групи, ради, клуби, які взаємопов'язані з суб'єктами кожного рівня та між собою. Окрім того, відбулися основні зміни у всіх суб'єктах. А саме:

- для учнів це зміни в освоєнні нових ролей і нових стратегій мережевої поведінки в процесі навчання;
- для батьків це залучення у взаємодію зі школою та забезпечення прозорості навчального процесу;
- для вчителя це освоєння нових ролей і підходів у педагогічній діяльності, це рух від дидактизму до наставництва й співпраці;

– для шкільного адміністратора це зміни в управлінні школою, в способах організації навчальної діяльності й комунікації з приводу цієї діяльності в напрямі більшої демократичності, колегіальності, відкритості, ширше використання в управлінні школою “політики залучення” як альтернативи “політики розпорядження”.

Учні експериментального закладу загальної середньої освіти відповідно до вікових особливостей поділені на п'ять ступенів: I – 1–2 класи; II – 3–4 класи; III – 5–6 класи; IV – 7–9 класи; V – 10–11 класи. Кожна ступінь має свого керівника, який здійснює такі управлінські функції:

- організація навчально-виховного процесу на ступені, керівництво ним і контроль за його розвитком;
- керівництво педагогічним колективом ступені;
- організація поточного й перспективного планування діяльності ступені;
- координація роботи вчителів ступені;
- здійснення систематичного контролю за якістю навчального процесу й об'єктивністю оцінки результатів освітньої підготовки учнів;

– складання розкладу навчальних занять та інших видів освітньої діяльності, забезпечення якісної та своєчасної заміни уроків тимчасово відсутніх вчителів;

- участь у підборі й розстановці педагогічних кадрів;
- внесення пропозицій щодо удосконалення навчального процесу, участь у роботі Координаційної ради школи;

– самостійне планування роботи на кожен навчальний рік, що узгоджується з іншими керівниками ступенів і затверджується директором школи;

- систематичний обмін інформацією з питань, що належать до його компетенції, з педагогічними працівниками ступені й керівниками інших ступенів.

Кожна ступінь має тьютора, який планує діяльність ступеню, розробляє організаційно-методичну й нормативну документацію; інформаційно-методичні матеріали, що забезпечують тьюторський процес; бере участь у створенні умов реалізації тьюторського супроводу учнів ступені; координує та надає методичну консультацію тьюторам ступені; організовує взаємодію з батьками учнів.

З метою оперативного реагування, своєчасного управління, прийняття рішень у школі автоматизовано інформаційний обмін і документообіг. Впроваджено віртуальні батьківські збори (кожен із батьків отримує тричі на рік інформацію від тьютора й кожного вчителя інформацію про індивідуальні досягнення дитини), віртуальну вчительську (як частину внутрішньошкільного інформаційно-освітнього середовища: місце

збору й зберігання внутрішньошкільної документації; місце для спільного планування проєктів і шкільних заходів; середовище для змістовного спілкування та обміну інформацією; середовище для навчання та розвитку вчителів). Така система забезпечує ефективний і своєчасний зворотній зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу.

Оцінка ефективності запровадженої інноваційної моделі управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу ґрунтується на таких результатах моніторингу:

– індивідуальні досягнення учнів у п'ятьох сферах – навчальна, здоров'язберігаюча, соціальна, технологічна, емоційна;

– індивідуальні досягнення педагогічних працівників.

Двічі на рік проводиться незалежний моніторинг якості знань учнів у кожному класі, розроблений вчителями закладу освіти у вигляді тестів і відкритих завдань, а також існує практика триместрових екзаменів у сьомих–десятих класах, які охоплюють три дисципліни, приймалися незалежною комісією, складалися з тестів і демонстрації певного продукту.

Розроблені критерії визначення якості знань із кожного предмету відповідно до системи рівнів, постійно вдосконалюються, проходять незалежний аудит і використовуються під час моніторингу.

Рівнева система контролю якості навчання учнів складається з чотирьох компонентів, кожен з яких містить набір знань, навичок, умінь – найвищий продукт діяльності учня. Компоненти складаються в рівні.

Введено систему трьохсторонньої угоди між учнем, батьками й тьютором, яка фіксує обрання цільового рівня з кожного предмету.

У закладі освіти апробовано й впроваджено такі моделі змішаного навчання:

– перегорнутий клас (flipped classroom); ротація станцій (station-rotation model); гнучка модель (flex model);

– віртуальна модель (enriched-virtual model).

З метою реалізації надання послуг дистанційного навчання за технологіями змішаного навчання та за підтримки тьюторів у школі було створено організаційну структуру, а саме Центр дистанційного навчання. Змішане навчання в Приватній школі “Афіни” побудоване на основі взаємодії учня та вчителя-тьютора, який пропонує учню супровід процесу навчання.

Виходячи з положення, що змішане навчання розв'язує проблему індивідуалізації навчання, його оптимізацію та інтенсифікацію, та ґрунтуючись на дослідженнях Гарвардського університету про роль викладача в змішаному навчанні й висновках вітчизняних вчених, ми погоджуємось, що “ключовим суб'єктом, який забезпечує ефективність запровадження системи змішаного навчання в школі, є тьютор” [2; 3].

Без супроводу тьютора в системі змішаного навчання досягти поставлених цілей практично не можливо. Для того, щоб відбувся тьюторинг, повинна бути можливість вибору для учнів, і досягти цього можливо під час створення особливого освітнього середовища, який організований в експериментальному закладі освіти. Це інтегровані курси; проєктна й дослідницька діяльність із початкової школи; право вибору в старших класах курсів, напрямків навчання тощо; вибір власного рівня досягнень із кожного предмету; можливість навчатися дистанційно.

Тьютор – особливий тип учителя, який виступає в ролі наставника, консультанта, організатора самостійної діяльності учнів під час засвоєння навчальної програми, а також їх особистісного розвитку й саморозвитку. Нами уточнено його основні функції в системі змішаного навчання на основі праць [1; 2; 4; 8; 12; 13]. Це діагностична функція, в основі якої лежить особистісно орієнтований підхід; функція проєктування, яка містить діяльність із цілепокладання та розробки плану реалізації цілей, задач; інформаційно-змістовна функція; організаційно-діяльнісна; рефлексивна; технологічна; мотиваційна; консультативна функції.

Для організації умов тьюторської діяльності створено систему роботи закладу освіти, яка поєднує в собі ініціативну, пошукову, з можливостями проб, планування, аналізу й орієнтовану на реальні результати діяльність тьюторів.

Тьюторинг має свої методи, форми, принципи, а також практики, які вже працюють. Результатами тьюторського супроводу учня є індивідуальні проєкти учнів, розвиток їхніх життєвих навичок, самостійного мислення, критичного мислення, планування власного майбутнього, здатність визначати власні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси й здібності.

Як **висновок** зазначимо, що обґрунтована, розроблена й впроваджена інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу має позитивні результати в реалізації сучасних принципів розвитку вітчизняної освіти, зокрема принципів децентралізації управлінських повноважень, варіативності й оптимальної технологічності змісту, засобів, форм і методів навчання, інноваційної освітньої діяльності, особистісно орієнтованого навчання, активного залучення до освітнього процесу, зокрема до управління, всіх учасників навчального процесу – учнів та їх батьків, педагогічних працівників, інших зацікавлених осіб. Вважаємо одним із головних результатів проведеного експерименту динаміку позитивних змін у діяльності педагогічних працівників та учнів (здобувачів загальної середньої освіти) та їх батьків щодо їх особистої ініціативності, творчості й результативності.

Використана література:

1. Дем'яненко Н. М. Тьюторство і тьюторська технологія: навчальна програма : навчально-методичний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань “Освіта” / за ред. Н. М. Дем'яненко. Київ, 2017. Ч. II. С. 160–179.

2. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
3. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; ред. В. М. Кухаренко ; Нац. техн. ун-т "Харків. політехн. ін-т". Харків : Міськдрук, 2016. 284 с.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия "тьютор". Москва, 2012, 246 с.
5. Кондакова М. Л. и др. Смешанное обучение : ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.
6. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19.
7. Ткачук Г. В. Організаційно-педагогічні умови та етапи впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 168. С. 259–262.
8. Швець Т. Е. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ : Шкільний світ. 2017, 120 с.
9. Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive. An Introduction of the Theory of Hybrids. The Clayton Christensen Institute, 2013. 48 p.
10. Michael B. Horn. Blended Learning. URL: <http://www.christenseninstitute.org/key-concepts/blended-learning-2> (дата звернення: 17.06.2020).
11. Oralia Hinijsa. Blended learning URL: http://pearsonclassroomlink.com/articles/0310/0310_0302.htm (дата звернення: 13.06.2020).
12. Poradnyk tutora szkolnego / red. Piotra Nita. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, 2018. 134 s.
13. Religa J. Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów, Instytut technologii Eksploatacji. Radom, 2011. 29 s.

References:

1. Demianenko N. M. (2017) Tiutorstvo i tiutorska tekhnolohiia: navchalna prohrama [Tutoring and tutoring technology: curriculum]: navch.-metod. kompleks fakhovoi pidhotovky mahistriv haluzi znan "Osvita" / za red. N. M. Demianenko. Kyiv, 2017. Ch. II. 160–179 s. [in Ukrainian].
2. Kuharenko V. M. (2019) Tyutor distantsiynogo ta zmishanogo navchannya: posibnik. [Tutor in distance and blended learning: guide]. Kyiv : Milenium, 2019. 307 s. [in Ukrainian].
3. Kuharenko V. M. (2016) Teoriya ta praktika zmishanogo navchannya: monografiya [Theory and practice of blended learning: monograph] / V. M. Kuharenko ta in.; red. V. M. Kuharenko ; Nats. tehn. un-t "Harkiv. politehn. In-t". Harkiv : Miskdruk, 2016. 284 s. [in Ukrainian].
4. Kovaleva T. M., Kobyscha E. I., Popova (Smolik) S. Yu., Terov A. A., Cheredilina M. Yu. (2012) Professiya "tyutor" [Profession "tutor"]. Moskva. 2012, 246 s. [in Russian].
5. Kondakova M. L. (2013) Smeshannoe obuchenie: vedushchie obrazovatelnyie tehnologii sovremennosti [Blended learning: leading educational technologies of our time] / M. L. Kondakova i dr. Vestnik obrazovaniya. 2013. No. 9 (2759). S. 54–64. [in Russian].
6. Margolis A. A. (2018) Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What does blended learning mix?] Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. No. 3. S. 5–19. [in Russian].
7. Tkachuk H. V. (2018) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy ta etapy vprovadzhenia zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Organizational and pedagogical conditions and stages of implementation of blended learning in higher education institutions]. Naukovi zapysky. Serii : Pedahohichni nauky. 2018. Vyp. 168. S. 259–262 [in Ukrainian].
8. Shvets T. E. (2017) Tyutoring. Praktiki vprovadzhenia. [Tutoring. Implementation practices] Kyiv. 2017, 120 s. [in Ukrainian].
9. Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive. An Introduction of the Theory of Hybrids. The Clayton Christensen Institute, 2013. 48 p. [in USA].
10. Michael, B. Horn. Blended Learning. URL : <http://www.christenseninstitute.org/key-concepts/blended-learning-2>.
11. Oralia Hinijsa. Blended learning URL : http://pearsonclassroomlink.com/articles/0310/0310_0302.htm.
12. Poradnyk tutora szkolnego (2018) [A school tutor's guide] / red. Piotra Nita. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, 2018, 134 s. [in Poland].
13. Religa J. (2011) Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów [Methodological guide for mentors and tutors], Instytut technologii Eksploatacji. Radom. 2011, 29 s. [in Poland].

Danylenko L. I., Shvets T. E., Balakshyna O. M. An innovative model of the secondary education management on the grounds of blended learning and tutoring: the results of the experiment

The article substantiates the positive results of the All-Ukrainian experiment "Tutoring in a blended learning system" (2015–2020), which presumed justification, development and implementation of an innovative model of the secondary education management on the grounds of blended learning and tutoring. The experiment was conducted on the basis of the Private School "Athens" in Kyiv. All the participants of the educational process took part in it: students and their parents, teachers, interested persons. The article notes the need to provide organizational, psychological and pedagogical conditions for effective tutoring in terms of blended learning technologies, namely: management, logistics, staffing, a set of components of the pedagogical system, which includes content, organizational forms, methods and tools of learning, the nature of the relationship between the subjects of the educational process. The article describes in detail the innovative model of management of general secondary education on the basis of blended learning and tutoring, which is based on decentralization of management powers, variability and optimal adaptability of content, tools, forms and methods of teaching, active involvement of all participants in the educational process. levels of in-school management (tutoring) and different levels of education. The role of the tutor in the work of an innovative educational institution which implements a system of blended learning is determined, as well as the necessary functions of the tutor: diagnostic function, design function, informational function; organizational and activity functions; reflexive; technological; motivational; advisory functions.

The innovativeness of the proposed management model lies in a qualitative change in the behavior of all participants in the educational process in their relation to the results of their activities: management, teaching, learning, investment.

Key words: innovative model, management of school, experiment, tutoring, tutoring support, tutor, individualization, blended learning.

PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY

The purpose of the article is to determine the peculiarities of the process of forming the professional mobility of future specialists in physical therapy. The intensification of intercultural dialogue, the acceleration of the pace of scientific and technological progress, the intensification of international contacts and exchanges in various fields, the improvement of production technologies at a new stage in the development of a multicultural society require professional mobility from physical therapists. In this regard, there is a need for professional training of specialists in physical therapy, oriented in related areas of professional activity or ready to change it, capable of effective work at the level of world standards, which can be realized due to the developmental resource of multicultural education. Professional mobility is the integration of cognitive, activity and axiological aspects. The mental basis of the professional mobility of a future physical therapist consists of subject, communicative, linguistic, cultural, medical knowledge and the ability to quickly transfer them. The activity base assumes the presence of reproductive, productive, creative, intercultural, medical skills and a willingness to transfer skills. The axiological basis includes the development of a system of orientations towards professional and universal values. For the successful formation of professional mobility of physical therapists, it is necessary to highlight the personal characteristics that ensure human mobility. These include activity, creativity, flexibility, communication, adaptability, openness to new things. The model of the process of forming students' professional mobility should be based on the elements of a systematic approach, from the position of which the developed model is considered as a set of regular, functionally related components that make up a certain integral system.

Key words: professional mobility, vocational training, physical therapy, future specialist, higher education pedagogy, modeling the process of forming a professional identity, professional mobility of a physical therapist, professional activity.

The intensification of intercultural dialogue, the acceleration of the pace of scientific and technological progress, the intensification of international contacts and exchanges in various fields, the improvement of production technologies at a new stage in the development of a multicultural society require professional mobility from physical therapists. In this regard, there is a need for professional training of specialists in physical therapy, oriented in related areas of professional activity or ready to change it, capable of effective work at the level of world standards, which can be realized due to the developmental resource of multicultural education. The developing resource of multicultural education, the target instrument of which is a foreign language, is potentially focused on achieving the set task, since the study of a foreign language today is not only a process of becoming an active intercultural communicant and a means of expanding a personal thesaurus through knowledge of objects of real foreign language reality, but also a way of developing a professional thinking of a future specialist, the field of formation of his practical skills.

One of the most significant spheres of human life is the professional sphere, in connection with which the study of professional mobility as an integrative characteristic of a person that determines the readiness for professional activity and the mechanism of its adaptation to production conditions becomes relevant. In the context of modern education, competence is becoming an urgent condition.

We regard the concept of "competence" as an intellectually-conditioned and personally-conditioned experience of a person's social and professional life based on knowledge. Competence is a situational category, since it is expressed in the readiness to carry out any activity in specific professional situations.

In the psychological and pedagogical literature, when considering the process of formation and development of professionalism, two concepts are used: competence and competence. The first is associated with a certain type of professional activity and means awareness in a certain area, the second presupposes the terms of reference, issues that are in someone else's jurisdiction. Competence and competence are complementary and interdependent concepts: a competent person who does not have competence cannot fully and in socially significant aspects implement it [5].

The essence of the modernization of the higher education system is to improve the quality of training of specialists, and the task is to move from a simple transfer of new information to the transfer of competencies.

The use of active ("brainstorming"; techniques "presentation of information in clusters", "insert") and interactive (round table; discussion; case-method; blitz-survey) forms of education, Internet technologies; meetings with foreign delegations and international cooperation.

One of the objectives of our research is to determine the interdependence of competence and professional mobility of a future physical therapy specialist. Note that the scientific and pedagogical literature presents different points of view on the ratio of professional mobility and competence. According to some researchers, professional mobility is a component of professional competence [1]. Other researchers define professional mobility as a condition for the formation of professional competence [4]. Professional competence is characterized by focus on a specific professional activity, while professional mobility presupposes the readiness of a specialist to change the field of professional activity. The position is also presented, according to which there is a close relationship between competence and professional mobility [3].

We also believe that professional mobility and competence are interdependent. Invariant (key) and variable (professional) competencies, which constitute the foundation of professional competence, are a factor in the formation

of professional mobility, and professional mobility contributes to the formation of professional competence. Key competencies reflect the general professional nature of the activity and personality of a specialist and characterize intercultural and intersectoral knowledge, skills and abilities necessary for adaptation and activity in various professional fields.

The multicultural vector is necessary in modern higher education, which is important for the acquisition of multicultural competence by future specialists.

Multicultural competence is an integrative whole that has access to the student's personality, his competence, abilities, personal qualities, allowing him to carry out various types of speech-thinking activity in conditions of social interaction with representatives of other cultural environments, a different image of the worldview.

Competence is a synthesis of the personal qualities of a future physical therapist, including the readiness to use knowledge, skills, experience in the professional and axiological spheres in accordance with the personal value priorities.

In our understanding, professional mobility is an integrative characteristic of a person that determines successful adaptation to the labor market and a multicultural environment, readiness for vertical and horizontal career movements and competitiveness of a future physical therapist based on the resources of subjectivity (subjective activity, value orientations, value self-determination, subjective experience).

Professional mobility is the integration of cognitive, activity and axiological aspects. The mental basis of the professional mobility of a future physical therapist consists of subject, communicative, linguistic, cultural, medical knowledge and the ability to quickly transfer them. The activity base assumes the presence of reproductive, productive, creative, intercultural, medical skills and a willingness to transfer skills. The axiological basis includes the development of a system of orientations towards professional and universal values.

To optimize the learning process should be based on certain principles and guidelines as a necessary theoretical basis. The principles of an integrative approach to the formation of worldview are: the principle of system, integrity, development, conditionality, positivity and permanence.

The main features of integration include: organizational association in the educational process of theoretical and practical training; the presence of a binary purpose of professional training – the acquisition of knowledge and their practical application; binary the content of the process of learning and their practical application.

There are three necessary conditions for the integration of disciplines:

- research objects must coincide or be close enough;
- the same or similar research methods should be used in integrated disciplines;
- integrated disciplines are based on common patterns and common theoretical concepts [2].

In our opinion, these conditions are necessary, but insufficient for application in integrative trends should be understood as priority areas for professional education of physical therapy professionals, which are due to the requirements of society and the professional community to professional development of the specialist with certain integral features (harmonious balance, integrity, system) and provide for the construction of professional training on the principles of cyclicity, complexity, subjectivity, the implementation of which will lead to the graduate achieving a level that meets the institution of higher education through the qualification of physical therapist to modern society and professional environment.

The components of the integrative approach are: organizational-methodical, activity-practical and theoretical-substantive.

Organizational and methodological component is the integration of teaching methods (debates, project methods, discussions, conferences, competitions, etc).

Activity-practical component includes the integration of forms of learning, which will promote the use of creative tasks, the development of critical thinking and creativity, the formation of professional qualities of the individual.

The theoretical and content component integrates the resources needed for educational and cognitive activities (classroom and extracurricular), determines the content of the integrative special course, which due to its content, tools, methods and techniques will promote the formation of professional mobility of physical therapist.

The integration process consists of two stages. At the first stage, the purpose of integration is determined, the analysis and selection of objects of integration is carried out, the form of the integration process with its formal logical features is determined, the type of pedagogical integration is revealed. at the second stage the choice of the educational factor, a new structure of education is carried out, connections and dependences, components of integration are established, the way of integration is defined, the new integrative education is fixed.

Integrative approach is embedded in interdisciplinary links. the use of interdisciplinary knowledge contributes to the integration of education, harmonization of human relations with nature through the development of the modern scientific picture of the world [2].

For the successful formation of professional mobility of physical therapists, it is necessary to highlight the personal characteristics that ensure human mobility. These include activity, creativity, flexibility, communication, adaptability, openness to new things.

Both competence and professional mobility are characteristics of personal qualities that manifest themselves in accordance with the value orientations and priorities of the individual. However, the concept of “professional mobility” is inherent in the category of adaptation.

Adaptation occurs due to changes in both personal qualities and mental states. It is determined by a number of human characteristics that make up his adaptability. When training future specialists in physical therapy, an important task is to identify and develop adaptively important personality traits that contribute to the achievement of high results in various types of activity.

Social and professional adaptation is the process of gradual adaptation during the period of study at a university to the acquired profession and preparation for entering the corresponding social and professional group. The result of adaptation should be: a stable positive attitude towards the chosen profession; readiness for professional activity, mastering its content and form at a level sufficient for independent work; willingness to join the workforce; readiness for the role of a specialist as an organizer and leader of material and spiritual production; willingness to accept the system of values characteristic of a given stratum of society.

Activity has become a universal element of the attitude of people in the era of the development of the information society. One of the essential features of the human way of life is the transfer of the whole world by a person into the plane of subject-object opposition, in which the subject acts as the source of any forms of interaction with the object, is the “epicenter” of activity. It is this specific feature of the human relationship to the world that constitutes the essential characteristic of a person as an active, active being and, therefore, manifests itself in any specific historical form of world relationship.

Considering the formation of professional mobility of students, taking into account the modern requirements for a future specialist in physical therapy, we consider the constructive creative activity of students to be the system-forming core of professional mobility and highlight the following social and pedagogical functions:

- transformative and constructive, which ensures the preparation of the individual for future professional activities;
- projective and creative, which determines the creative potential of a person in project activities, in the process of which models of a person’s professional and personal development are created, his creative abilities are stimulated, the processes of self-knowledge, self-affirmation, self-development are carried out, the development of individual abilities is ensured;
- predictive, which allows you to actively use knowledge in the context of modeling professional activity and correlate this activity with professional intentions;
- value-orientation, which contributes to the formation of professional, personal and value orientations, provides professional self-development and personal self-improvement.

The concept of the formation of professional mobility of future physical therapists is based on the following provisions: the student’s personality is considered as a subject of professional development, which should be carried out taking into account interests, beliefs, motives and abilities, as well as in the consistency of these interests with the needs of society; the formation of professional mobility is the process of integrating the personal and professional components of a student’s professional growth from the initial level of readiness for future professional activity to a new level through the formation of professionally important qualities, relevant knowledge and skills; the achievement of a high level of formation of the student’s professional mobility is based on the desire of each individual for self-realization and is carried out as a result of providing the necessary and sufficient psychological and pedagogical conditions for the integration approach regarding the choice of content, methods, forms and methods of teaching.

The concept of “professional mobility” is a new qualitative characteristic of vocational education, therefore, for pedagogical practice in a higher professional school, it is relevant to identify and analyze the factors that influence the formation of this most important quality of a modern specialist in the educational process of a higher educational institution. These include external and internal factors that influence the formation of professional mobility of future physical therapy specialists in institutions of higher professional education:

- external – social conditions of life;
- the educational environment of a higher education institution, living conditions, educational, leisure activities;
- material and economic conditions – the state of the economy, financial and material well-being, conditions of professional activity;
- natural-ecological, natural and man-made circumstances of a student’s residence, his rational interaction with nature;
- internal biological – the state of health of the student, maintaining a healthy lifestyle;
- personal or individual psychological factors – the totality of the student’s personal qualities; compliance with the requirements of social development and scientific and technological progress; awareness of oneself as a part of nature, biosphere;
- informational – awareness of possible options for social and professional activities, knowledge of theoretical information in various disciplines.

Theoretical comprehension of the problem made it possible to establish that professional mobility should be considered as an integrative quality of a person, which determines professional activity, subjectivity, creative attitude to professional activity and manifests itself in self-exactingness, perseverance, optimism, professional competence, competitiveness, and acmeological improvement of one’s personal potentials, striving for self-realization, self-development, self-education and the ability to successfully change their own activities in accordance with modern requirements.

Being a complex process of interaction of needs, interests, value orientations, motives, systemic education, integrated personality quality, professional mobility is formed and revealed in the process of professional training, self-education and creative self-realization of a specialist.

The logic of modeling the process of formation of professional mobility of students should be based on the elements of a systematic approach, from the position of which the developed model is considered as a set of regular, functionally related components that make up a certain integral system. The logic of the formation of professional mobility should provide for the disclosure of the relevance of the problem under study, expressed in the need of society for specialists of a new formation; research objectives; principles; pedagogical conditions, which include professional competence, the culture of the teaching staff of the university, value orientations of student youth, a variety of forms of interpersonal communication, a combination of various incentives, methods and techniques that induce active moral behavior of students, the development of positive motives for conflict-free collective activity of students by creating favorable social and psychological environment.

Conclusions. Based on the analysis of theoretical studies, as well as empirical data (testing, conversations, interviews), obtained by us in the course of pedagogical research, the features of the process of forming the professional mobility of future physical therapy specialists were determined:

- organization of the process of professional training, taking into account the life goals and values of students, as well as socio-cultural experience;
- changing curricula with the inclusion in the curriculum of both new fundamental subjects and courses in additional specialties;
- improving the process of passing students' practice, providing them with the relevant basic knowledge in the field of economics, informatics, labor legislation;
- carrying out scientific research at the university related to the specific needs of certain organizations, and the subsequent introduction of the results of these studies into production;
- the introduction of innovative educational technologies that help develop in students the qualities inherent in a mobile person: activity, ability to make choices, readiness for continuous improvement, motivation to achieve;
- reorientation of learning technologies to technologies of self-learning and self-education;
- taking into account the specifics of the future professional activity of students in interaction with various subjects of interpersonal relations.

Bibliography:

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Уфа : Восточный университет, 2006. 460 с.
2. Дмитрієва Н. С., Копочинська Ю. В. Наукове обґрунтування застосування інтегративного підходу у підготовці фахівців з фізичної терапії. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 420–424. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-96>.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально-мобильных специалистов в педагогическом университете : монография. Москва : "ВЛАДОС", 2008. 201 с.
4. Малыгина О. А. Этапы формирования ориентировочной основы профессиональной мобильности бакалавров и магистров в техническом университете. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2011. № 142. С. 111–119.
5. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 57–61.

References:

1. Amyrova L. A. (2006) Razvytye professyonalnoi moylnosti pedahoha v prostranstve eho lychnostnoi samorealyzatsyy [Development of the teacher's professional mobility in the space of his personal self-realization]. Ufa : Eastern University. [in Russian]
2. Dmitriieva N. S., Kopochynska Yu. V. (2018) Scientific substantiation of application of the integrative approach in preparation of experts in physical therapy. *Young Scientist*, No 12 (64). S. 420–424. doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-96>.
3. Igoshev B. M. (2008) Organizational and pedagogical system of training professional mobile specialists at the pedagogical university: monograph [Orhanyzatsyonno-pedahohycheskaia sistema podhotovky professyonalno-mobylnykh spetsyalystov v pedahohycheskom unyversytete: monohrafiya]. Moscow : "VLADOS". [in Russian]
4. Malyhyna O. A. (2011) Etapy formirovaniya oryentirovochnoi osnovy professyonalnoi moylnosti bakalavrov y mahystrov v tekhnicheskoy unyversytete [Stages of formation of an indicative basis of professional mobility of bachelors and masters at a technical university]. *Izvestia RGPU im. A. I. Herzen*, No 142, pp. 111–119. [in Russian]
5. Metaeva V. A. (2006) Refleksyia kak metakompetentnost [Reflection as meta competence]. *Pedahohyka*, No 3, pp. 57–61. [in Russian]

Дмитрієва Н. С. Професійна мобільність майбутніх фахівців із фізичної терапії

Мета статті полягає у визначенні особливостей процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців із фізичної терапії. Активізація міжкультурного діалогу, прискорення темпів науково-технічного прогресу, інтенсифікація міжнародних контактів та обмінів в різних сферах, вдосконалення виробничих технологій на новому етапі розвитку полікультурного суспільства вимагають від фізичних терапевтів професійної мобільності. У зв'язку із цим виникає необхідність професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, орієнтованих у суміжних галузях професійної діяльності або готових до її зміни, здатних до ефективної роботи на рівні світових стандартів, що може бути реалізовано шляхом розвивального ресурсу полікультурної освіти. Професійна мобільність є інтеграцією когнітивного, діяльнісного й аксіологічного аспектів. Ментальна основа професійної мобільності майбутнього фізичного терапевта складається з предметних, комунікативних, лінгвокультурологічних, медичних знань і здатності до їх швидкого

перенесення. Діяльнісна основа передбачає наявність репродуктивних, продуктивних, творчих, міжкультурних, медичних умінь і готовність до перенесення умінь. Аксиологічна основа містить розвиток системи орієнтацій на професійні й універсальні цінності. Для успішного формування професійної мобільності фізичних терапевтів необхідно виділити особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини. До їх числа належать активність, креативність, гнучкість, комунікативність, адаптивність, відкритість новому. Модель процесу формування професійної мобільності студентів повинна бути заснована на елементах системного підходу, з позиції якого розроблена модель розглядається як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають певну цілісну систему.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна підготовка, фізична терапія, майбутній фахівець, педагогіка вищої школи, моделювання процесу формування професійної ідентичності, професійна мобільність фізичного терапевта, професійна активність.

УДК 373.5.016:821.161.2.09:82.01:001.8.001.36

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.15>

Дячок С. О.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА ЛІНИ КОСТЕНКО У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті актуалізовано питання застосування методу компаративного аналізу в шкільному курсі української літератури, зокрема у його варіативній частині. Акцентовано, що інтенсивне використання поетами інтертексту зумовлене не лише особистими вподобаннями, а і їхньою інтенційністю на інтелектуалізм, вживання артефактів світової культури як інваріативних і / або варіативних прототекстів. Наголошується на тому, що врахування цих аспектів сприяє успішному вивченню творчості письменників як Григорія Сковороди, так і Ліни Костенко. Також розглянуто традиції та новаторство, експліковані в процесі інтертекстуального цитування у творчій парадигмі поетів завдяки застосуванню методу компаративного аналізу під час вивчення на уроках літератури й курсів за вибором відповідних тем. Звернута увага на тяжіння до культурництва, інтелектуалізму, які притаманні творчості Григорія Сковороди й Ліни Костенко.

Окреслено форми Сковородівської інтертекстуальності в ліриці Ліни Костенко. Запропоновано ефективні види навчальної діяльності, що сприятимуть осмисленому розумінню старшокласниками народнопоетичного колориту, творчої інтуїції, філософського спектра настроїв і думок, символізму – того, що єднає творчі парадигми Григорія Сковороди й Ліни Костенко.

Дослідження поглиблює інтерпретаційне поле й сприяє кращому розумінню вивчення творчості Ліни Костенко старшокласниками. Твори сучасної поетки наділені філософським і мистецьким пафосами, що перегукуються з творами українського просвітника Григорія Сковороди. Завдяки застосуванню методу компаративного аналізу на уроках літератури й курсах за вибором під час вивчення відповідних тем вдається досягнути бажаних результатів літературного дослідження творчості письменників XVIII та XX–XXI століть, глибоко осмисливши кожен твір зокрема.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, українська література, методика навчання, компаративний аналіз, інтерпретація, інтертекст, символ.

Одним з ефективних методів шкільного вивчення творчості письменника є компаративний аналіз. Специфіка художнього твору увиразнюється, коли твір розглядається з урахуванням літературного контексту. Порівняльні інтерпретації літературного тексту, що передбачають дослідження шляхом зіставлення спільних і відмінних ознак у мистецьких творах, сприяють глибокому осмисленню учнем-читачем творчості письменника.

Компаративний або порівняльно-історичний шлях аналізу творів художньої літератури (від лат. comparativus – порівняльний) – це порівняльне вивчення літератур, процесів їхнього взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу. Здійснити спробу дослідження такого аналізу в сучасній літературній освіті, зокрема через проведення паралелей у творчості Григорія Сковороди й Ліни Костенко, варто, оскільки твори цих письменників вивчаються в шкільному курсі української літератури, а також є фоном для опрацювання деяких мистецьких категорій, зокрема в системі курсів за вибором (спекурсів, факультативів).

Питання компаративного аналізу досліджували літературознавчі й науковці-методисти, зокрема Л. Білецький, О. Білецький, В. Будний, Г. Вервес, А. Волкова, Я. Гарасим, М. Гнатюк, Л. Грицик, Р. Гром'як, М. Ільницький, І. Лімборський, М. Наєнко, Д. Наливайко, С. Росовецький, Г. Сиваченко, М. Ткачук, Д. Чижевський, Ю. Ковбасенко.

Мета статті – розкриття специфіки застосування методу компаративного аналізу під час шкільного вивчення творчості Григорія Сковороди й Ліни Костенко.

Для поезії Ліни Костенко знаковою є постать Григорія Сковороди як мірила істинності життєвих цінностей. Основою поетичної інтерпретації життєвого шляху Г. Сковороди стають пошуки внутрішньої гармонії, душевного прозріння. У Ліни Костенко постать Сковороди виступає мірилом істинності життєвих цінностей.

тей (“Ой ні, ще рано думати про все...”). Поетеса звертається до автора знаменитої сентенції “Світ мене ловив, але не спіймав”, перефразовуючи її: “Світ мене ловить, ловить, доганя” [5; с. 120]. Саме ці рядки можна вдало використати як епіграф до уроків вивчення творчості Ліни Костенко. Життєва позиція як самої поетки, так і героїні її твору Марусі Чурай втілена в цій цитаті.

Більш розгорнуте трактування постаті Г. Сковороди здобуває в романі у віршах “Маруся Чурай”, що рекомендований чинною програмою для розгляду в 11 класі: мандрівний дяк залишає героїню, оскільки боїться прикипіти до неї серцем.

Розділ “Проща” надзвичайно важливий для аналізу учнями, тому вчителю варто продумати запитання та завдання для бесіди. Орієнтовно вони можуть бути такими:

- З якою метою Ліна Костенко вводить у твір “Маруся Чурай” образ автора?
- В яких рядках викладно призначення дяка і його приреченість на пожиттєву самотність?
- Яку життєву мудрість перейняла Маруся Чурай від дяка?

Доречними ці запитання будуть і для проведення дискусії, що вдало можна закінчити, запропонувавши одинадцятикласникам за допомогою ресурсу wordart.com створити хмари слів (тегів), відбивши життєві цінності кожного з героїв твору.

Фольклорні пісні, фрагменти яких уводяться до тексту роману “Маруся Чурай”, увиразнюють масштабні картини українського життя періоду визвольної боротьби під проводом Богдана Хмельницького. Так, розділ “Полтавський полк виходить на зорі” є розгорнутою алюзією на народну пісню “За світ встали козаченьки”, яка вивчається у 8 класі в розділі “Усна народна творчість”. Алюзія належить до тих основних прийомів, що дозволяють авторці відтворити низку епізодів, в яких художня правда поєднується з історичною. До таких належить епізод спільної мандрівки Марусі з дяком, в якому вгадуються риси Григорія Сковороди.

У розділі “Проща” поетеса вдається до парафрази (визомінена сентенція Сковороди “Світ ловив мене, та не спіймав”); уявна пісня Марусі про повернення козака Байди на землю, де тепер його катують уже не турки, а онук, Байда-Вишневецький). Варто зауважити, що саме дяк слугує тією ключовою постаттю, яка вводить інтертекстуальність як особливий пласт взаємодії культурних традицій, що в термінології постмодернізму можуть бути позначені як тексти. Саме образ книги належить до центральних у творі.

Роман відкривається розділом “Якби знайшлась неопалима книга”. Легенду “Неопалима купина” (за Є. Шморгуном) можна запропонувати як п’ятикласникам (коли вони вивчають міфи й легенди давніх українців у розділі “Світ фантазії та мудрості”), так і одинадцятикласникам. Дяк, розповівши дівчині про великих літописців античності, звертається до Марусі з риторичним питанням: “А хто напише або написав велику книгу нашого народу?” Відповідно, слово, втілене в літописі чи народній пісні, постає основним носієм історичної пам’яті, і якщо її втратити, можна зайняти позицію Гриця Бобренка.

На факультативних заняттях чи літературних спецкурсах, а також уроках “Мистецтва” можна звернутися не до програмових, але не менш наповнених ідейно-філософським змістом, поезій Ліни Костенко. Зауважимо, що постать мандрівного філософа, як і митця-відлюдника (“*Ван-Гог*”, “*Настане день, коли собі скажу...*”, “*Діалог у паризькому Салоні*”), знакова для творчості Ліни Костенко. Уже в ранній поемі-казці “*Мандрівки серця*” поетеса акцентує на проблемі вибору між шляхом пізнання та сімейним затишком. У розділі “Розпусна удовиця”, який пізніше був включений поетесою до її “Вибраного”, художньо апробовано епізод, який пізніше втілиться в “*Марусі Чурай*”: “Е-е-е, поки не пізно, треба прощатись, / А то тут можна навіки зостатись” [2]. Ця проблема ключова й у вірші “Любов Нансена”, ліричний герой якого змушений обирати між коханням жінки й мрією свого життя – відкриттям Північного Полюсу. Таким чином, постать Григорія Сковороди становить один з інваріантів проблеми долі мислителя / митця / героя в суспільстві, вибору, відповідальності й самореалізації.

Не лише сама постать філософа-просвітника викликає інтерпретацію в поетки Ліни Костенко. Провідним є мотив проминальності у світі, який “ловить, ловить, ... доганя” у вірші “Ой ні, ще рано думати про все...”. Антитектичний мотив утворення вічних цінностей. Ця уявна подорож “живої з кам’яним” викликає почуття подолання плину часу, за умови якої був створений “Сад божественних пісень”.

Нелегка творча доля Ліни Костенко зумовила появу в її поезії мотиву морального стоїцизму митця, який став на прю зі “світом”. Недарма супутниками і співрозмовниками поетеси є Сковорода, Шевченко, Пушкін, – ті, кого світ ловив, але не впіймав... У віршах Ліни Костенко про поетів-співців не раз прохоплюється щось особисте, зі сфери її власних болей. Ліричний герой поетичної збірки Г. Сковороди “Сад божественних пісень” і лірична героїня поезії “Ой ні, ще рано думати про все” завжди в русі, хоча й живуть у різні часи. Спостерігаємо за шаленим плином: “світ мене ловив”... В аспекті зазначеного учням можна запропонувати завдання: написати твір-роздум на тему “Яку людину може наздогнати світ?”

Особливого смислового навантаження набуває протиставлення світу природи (мудрого й гармонійного) світові людей. Найбільш показовою серед когорт шістдесятників у цьому відношенні, очевидно, є творчість Ліни Костенко, в якій потужної семантизації набувають образи лісу (“*Ліс*”, “*Мене вже виглядають ті ліси*”, “*Обступи мене ліс, як в легенді про князя Хетага*”) й саду (“*Слайди*”, “*Мене ізмалку люблять всі дерева*”, “*Виходжу в сад. Він чорний і худий*”) як втілення ширості, духовних цінностей, природної гармонії. Практикуючи компаративний аналіз, можна запропонувати учням відтворити в презентаційній роботі цю гармонію в слові й на художніх полотнах (зокрема українських художників), застосовуючи сервіси Sway, Prezi, PowToon

і розміщуючи матеріали в Google Classroom чи на Padlet платформі. Такі презентаційні роботи є гарною мотивацією навчальної діяльності учнів не лише на уроках, а й на заняттях літературних спецкурсів.

Очевидним є долучення поетеси до великої літературної традиції, в якій сад асоціюється з духовним простором, ізольованим від життєвої метушні. Так, у вірші “І засміялась провесінь: – Пора!” зустрічаємо пряму вказівку на “Сад божественних пісень” Григорія Сковороди. Образний ряд драматичної поеми “Сад нетанучих скульптур” вибудований довкола констант істинного й облудного мистецтва. Скульптури зі снігу, створені на догоду можновладцям, протиставляються вічним цінностям мистецтва, які, відповідно, утворюють сад – духовний простір, вільний від моди й кон’юнктури. Семантичне навантаження образної константи “ліс” у творчості поетеси подібне до тих символічних значень, які акумулює в собі образ саду. Протиставлення лісу людському соціуму в багатьох випадках стає втіленням одвічного протистояння митця та політичної системи. Зауважимо, що чинною програмою з української літератури не передбачено вивчення цих творів, але на уроках позакласного читання чи курсів за вибором можна проаналізувати ці поезії.

У віршах “Люблю чернігівську дорогу” та “Я кину все, я вірю в кілометри” авторка апелює до пантеїстичних уявлень, обоження природи, залишки якого так чи інакше спостерігаються в культурах багатьох народів, у тому числі й українського. Найяскравіше риси пантеїзму проявляються в особливій символізації образу дерева, який належить до художніх констант творчості поетеси (“Мене ізмалку люблять всі дерева”, “Несе Полісся в кошиках гриби”, “Осінь дикунська”). Тож доречно було б, проаналізувавши баладу “Вільшаний король” Й. Гете на уроці зарубіжної літератури, використати момент залюблення в природу в поезії Ліни Костенко “Мене ізмалку люблять всі дерева” й розгорнути дискусію щодо зв’язку людини й природи.

Водночас образ саду виявляє у творчості Ліни Костенко конотації, явно пов’язані з християнською культурною традицією, передусім філософською системою Григорія Сковороди. Образ саду має символічний характер і здобуває різні значення залежно від авторських інтенцій. Сад постає і метафорою світу, й сакральною територією, пов’язаною з внутрішнім життям людини (традиція, що виразно простежується у творчості Тараса Шевченка). Так, у вірші “Виходжу в сад. Він чорний і худий” лірична героїня усвідомлює власний зв’язок із деревами саду, в якому виросла (“Чужі приходять в час твоєї щедрот, а я прийшла у час твого смутку” [5, с. 186]). Отже, поетеса послуговується образністю різних культурних систем як своєрідною “абеткою”, що дозволяє їй уповні вжитися в контекст певної епохи. Світосприйняття Ліни Костенко можна схарактеризувати як культурологічне: постаті міфічних героїв, елементи пантеїстичного світогляду, язичницького міфу чи біблійні сюжети є тими образними матрицями, які слугують поетесі для втілення філософських роздумів над долею митця, уроками історії тощо.

Варто зупинитися на кількох суттєвих рисах індивідуально-авторського стилю Ліни Костенко, що мають безпосереднє відношення до інтертекстуальних зв’язків її творчості, належачи, однак, до сфери підтексту й не здобуваючи безпосередньо-текстуального втілення.

Акцентуємо на вже задуваних творах Ліни Костенко, в яких постає образ Григорія Сковороди. Постать філософа якнайкраще відповідає провідним інтенціям творчості Ліни Костенко – вірність своєму покликанню та призначенню, стійкість перед численними спокусами, духовний аристократизм. У романі “Маруся Чурай” зустрічаємо вказівки на постать Григорія Сковороди як прототипа мандрівного дяка-супутника героїні. Однак славетний мислитель з’являється в поезії Ліни Костенко не тільки в конкретно-історичному вияві. Реальна постать Григорія Сковороди стає підґрунтям для творення цілої галереї образів, що втілюють певні філософські інтенції поетеси. У цьому випадку йдеться про образ мислителя-відлюдника, філософа-аутсайдера. А от постать мудреця-дивака належить до провідних у творчості Ліни Костенко (“Ходить дивний чоловік по лісу”, “У селі одному на Поділлі”). У вірші “Ходить дивний чоловік по лісу” питання, поставлене ліричною героїнею філософу, звучить як явний натяк на Діогена, що ходив у день з ліхтарем і на питання “Чого шукаєш?” відповідав: “Шукаю людину”. Алюзії на відомі сентенції античного й українського філософів (“Шукаю людину” і “Пізнай себе”) поглиблюють зміст поетичної мініатюри, надаючи їй рис імпліцитного тексту, характерного для творчого мислення Ліни Костенко, й водночас – на промовисту метафору, що відбиває саму сутність життя, в якому перевагу над матеріальним віддано духовному (образ порожнього кошика як втілення свідомої відмови від суєти й матеріальних набутків):

Ходить дивний чоловік по лісу.

Дивиться, дивиться, шарудить у осінньому листі.

Розгортає траву, копирсає паморозь моху.

– Що ви, – кажу, шукаєте?

Каже: – Себе. –

У всіх повні кошики грибів.

А в нього порожній [5, с. 60].

Мотив пошуку, як і постать дивака, з’являється і у творі “У селі одному на Поділлі”, герой якого, дід Карпенко, вперто шукає в степу захований скарб. Як і в згаданому вірші, тут маємо протиставлення романтичного героя, який вірить у диво, обивателям (“І дурний в очах всього народу – / Вже вкотре! – йде додому дід” [1, с. 109]). До цього самого типу персонажа належить і Дурний Чоловік із раннього ліро-епічного твору авторки, “Казки про Мару”: мудрець, якого обивателі прозвали “дурним”, залишає світ людей, щоб оселитися в лісі. Цей образ співвідноситься у творі з Мудрою Бабою, в якій неважко впізнати риси фольклорної Яги.

Висновки. Світосприйняття Ліни Костенко можна схарактеризувати як культурологічне, класичне, інтерпретоване, “сковородівське”. А отже, постаті міфічних героїв, елементи пантеїстичного світогляду, язичницького міфу чи біблійні сюжети є тими образними матрицями, які слугують поетесі для втілення філософських роздумів над долею митця, уроками історії тощо. Запропоновані в статті приклади компаративного аналізу – це не лише прямі інтерполяції Ліною Костенко елементів творів Григорія Сковороди, а й залучення до значно ширшого інтермедіального простору. Адже компаративне вивчення творчості письменників підвищує ефективність шкільного літературного навчання, допомагає учням зрозуміти єдність світового й національного літературного процесу й водночас пізнати індивідуальні особливості авторського стилю.

Використана література:

1. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
2. Костенко Л. Маруся Чурай. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. 224 с.
3. Костенко Л. Річка Геракліта ; упоряд. та передм. О. Пахльовської ; худож. С. Якутович. Київ : Либідь, 2011. 288 с.
4. Костенко Л. Сад нетанучих скульптур: Вірші, поема-балада, драматичні поеми. Київ : Рад. письм., 1987. 207 с.
5. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. 416 с.
6. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка. Київ : ВЦ “Академія”, 2006. 752 с.
7. Нечволод Л. Сучасний словник іншомовних слів. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
8. Сковорода Г. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 1971. 136 с.
9. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 клас. Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 14 липня 2016 р. № 826). Київ, 2016. 24 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B8Oubn6KmnopNGk1NXRmVGlhLWVDN3FRLXIMY3o3Y0M3Vm1j/view?usp=sharing>.

References:

1. Kostenko L (1989). Vybrane [Selected]. Kyiv : Dnipro, 1989. 559 s. [in Ukrainian].
2. Kostenko L. Marusya Churaj [Marusya Churaj]. Kyiv : A-BA-BA-GA-LA-MA-GA. 224 s. [in Ukrainian].
3. Kostenko L. Richka Geraklita [Heraclitus River]. Kyiv : Lybid, 2011. 288 s. [in Ukrainian].
4. Kostenko L. Sad netanuchykh skulptur: Virshi, poema-balada, dramatychni poemy [Garden of non-melting sculptures: Poems, ballad-poems, dramatic poems]. Kyiv: Rad. pysm., 1987. 207 s. [in Ukrainian].
5. Kostenko L. Trysta poezij. Vybrani virshi [Three hundred poems. Selected poems]. Kyiv : A-BA-BA-GA-LA-MA-GA, 2012. 416 s. [in Ukrainian].
6. Literaturoznavchyy slovnyk-dovidnyk [Literary dictionary-reference book] / R. Gromyak, Yu. Kovaliv, V. Teremka. Kyiv : VCz “Akademiya”, 2006. 752 s. [in Ukrainian].
7. Nechvolod L. Suchasnyj slovnyk inshomovnykh sliv [Modern dictionary of foreign words]. Kharkiv : TORSING PLYuS, 2007. S. 525. [in Ukrainian].
8. Ukrayinska literatura. Programa dlya zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 10–11 klas. Riven standartu, akademichnyj riven» (zi zminamy): Nakaz MON Ukrayiny vid 14.07.2016 № 826 [Ukrainian literature. The program for secondary schools. Grades 10–11. Standard level, academic level” (as amended): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 14.07.2016 № 826]. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B8Oubn6KmnopNGk1NXRmVGlhLWVDN3FRLXIMY3o3Y0M3Vm1j/view?usp=sharin> (data zvernennia: 18.09.2020).
9. Skovoroda G. Vybrani tvory [Selected works]. Kyiv : Dnipro, 1971. 136 s. [in Ukrainian].

Diachok S. O. The comparative analysis of Hryhoriy Skovoroda's and Lina Kostenko's works in the curriculum of Ukrainian literature

In the article it is mainstreamed the usage of comparative analysis method in the curriculum of Ukrainian literature, especially in its variative part. It is emphasized that the intensive usage of intertext by the poets is caused by not only personal preference, but also their intention to intellectualism, the usage of world culture artifacts as invariant or variant prototexts. It is stressed out that that taking these aspects into account leads to successful studying of the works of both poets, Hryhoriy Skovoroda and Lina Kostenko. The traditions and innovations are also studied which are explained in the process of intertextual quotation in the creative paradigm of the poets and thanks to the application of comparative analysis method while studying at literature lessons and courses due to the choice of certain themes. It is paid attention to the tendency to culture and intellectualism which are immanent in the works of Hryhoriy Skovoroda and Lina Kostenko.

The forms of Skovoroda's intertextuality are described in Lina Kostenko's lyric poetry. The effective kinds of teaching activity were propounded and they will help the senior pupils to understand properly the folk tonality, creative intuition, philosophical spectrum of moods and thoughts, symbolism – everything that unites Hryhoriy Skovoroda's and Lina Kostenko's creative paradigms.

Certain research extends the interpretative sphere and leads to better understanding in studying of Lina Kostenko's works by the senior pupils. The works of modern poetess are full of philosophical and artistic enthusiasm which go together with the works of Ukrainian enlightener Hryhoriy Skovoroda. Owing to the application of comparative analysis method at literature lessons and courses due to the choice of certain themes it is possible to reach certain results in literature research of the poets' works XVIII and XX-XXI centuries and to comprehend each work in particular.

Key words: school literature education, Ukrainian literature, teaching methods, comparative analysis, interpretation, intertext, symbol.

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ

Представлено результати дослідження підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі задля врахування позитивного досвіду в Україні. Реформування системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті визначено як важливий соціально-економічним ресурс суспільного, економічного розвитку держави, що пояснюється суттєвим впливом природничо-математичних наук на економіку країни, швидким розвитком окремих галузей, нових технологій, які визначають рівень життя нації.

Метою статті є дослідження системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща. Зокрема, акцентується увага на реалізації проєктів за Оперативними програмами “Людський Капітал” (PO KL – Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 pp.), “Знання, освіта та розвиток” (PO WER – Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 pp.).

На основі проведеного дослідження встановлено, що існує класифікація видів професійного вдосконалення вчителів Польщі, зокрема здійснюється підвищення кваліфікації вчителів у зовнішніх установах (поза освітнім закладом), на робочому місці вчителя (внутрішньошкільне вдосконалення) та індивідуально як самоосвіта. Інституційні форми містять підвищення кваліфікації за програмою післядипломної освіти, набуття кваліфікації в післядипломній освіті, курси підвищення кваліфікації, кваліфікаційні курси, семінари, конференції, методичні зустрічі й інші короткострокові форми професійного вдосконалення вчителів. Формами внутрішньошкільного вдосконалення є педагогічна конференція, навчальна конференція, тематична конференція, день освіти, семінар, систематичне консультування, товариське спостереження, навчальна поїздка, наглядова група, групова підтримка.

Дослідження системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща показало, що найбільш перспективними для вивчення та запозичення в питаннях підвищення кваліфікації вчителів є досвід щодо поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Форми професійного вдосконалення польських учителів природничо-математичних предметів мають тенденцію до постійних змін відповідно до вимог суспільства.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, учителі природничо-математичних предметів, Республіка Польща.

Нині інноваційна модель розвитку українського суспільства зумовлюється стрімким зростанням впливу науки й нових технологій у світі. Незаперечним є факт суттєвого впливу природничих наук і математики на окремі галузі, види діяльності, сфери національної економіки. Отже, реформування системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів набуває особливого значення.

У цьому контексті досвід польських колег, здобутий у процесі реформування системи професійного вдосконалення вчителів, є надзвичайно цінним для нашої країни. Він може бути корисним політикам та освітянам у світлі впровадження тих змін, що започатковані в системі післядипломної педагогічної освіти України загалом і системі підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів зокрема.

Мета статті – представлення результатів дослідження системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща з метою використання в Україні досвіду іншої країни.

Економічні й соціально-культурні зміни, що відбуваються в Республіці Польща, породжують нові виклики на ринку праці для представників багатьох професій, включаючи вчителів [4]. Безпосередній вплив здійснюють положення нормативно-правових актів, що визначають принципи функціонування професії вчителя, детально регламентують напрям професійної діяльності вчителя, його професійний розвиток і вдосконалення. Реорганізація шкільної мережі й реалізація нових планів і програм, що впливають із реформи в системі освіти, також вносять зміни в професійну підготовку й підвищення кваліфікації вчителів.

Актуальність реформування системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів Республіки Польща представлено в Законах “Про систему освіти” (1991 р.), “Про вищу освіту” (2005 р.), “Про освіту” (2016 р.). Вихідні концептуальні положення щодо організації підвищення кваліфікації польських вчителів ґрунтуються на основних засадах Конституції Республіки Польща (1997 р.), окремому правовому акті “Карта вчителя” (1982 р.). Завдання, пов’язані з вимогами до рівня професійної освіти вчителів, містяться в документі Комітету прогнозів “Польща у ХХІ столітті” (1997 р.), документі “Польща 2025 – Довгострокова стратегія тривалого й збалансованого розвитку” (2000 р.), Стратегії розвитку Польщі до 2020 року (2012 р.).

Так, відповідно до польського законодавства, підвищення професійної кваліфікації (навчання) (“podnoszenie kwalifikacji”) означає набуття або удосконалення знань і навичок працівника з ініціативи роботодавця або за його згодою. Подальше навчання відбувається в рамках роботи, яка виконується в цей час, а також тоді, коли планується як сприяння працівникові в зміні умов праці [3]. У словнику польської мови щодо значення поняття “підвищення кваліфікації” подано роз’яснення: це англійський термін “гідна

робота”, що був створений Міжнародною організацією праці (програма “Гідна праця”) (Międzynarodową Organizację Pracy (program “Godna praca”) [12].

Потрібно зауважити, що сучасні форми підвищення кваліфікації вчителів Республіки Польща виникли у 80-х і 90-х роках минулого століття та на початку двадцятого століття під впливом соціально-економічних змін були суттєво змінені. Так, пріоритетними напрямками післядипломної освіти вчителів у Польщі як країни-члена Європейського Союзу стали підготовка вчителів до участі в освітній реформі, консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти й раціоналізація національної системи післядипломної освіти, підвищення якості післядипломної освіти й підготовки вчителів, зосередження уваги на спільних, загальноєвропейських діях у сфері післядипломної освіти педагогів [1, с. 12].

Загальнонаціональні програми Республіки Польща, спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті. Цінний для України досвід Республіки Польща щодо впровадження на загальнонаціональному рівні таких важливих програм, як-от: Оперативна програма “Людський Капітал” (PO KL – Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 pp.), Оперативна програма “Знання, освіта та розвиток” (PO WER – Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 pp.). Зокрема, перший етап реалізації Оперативної програми “Людський капітал” 2007–2013 pp. (Завдання 9.4 – Високо кваліфіковані кадри системи освіти (Działanie 9.4 – Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty)), що здійснювався за фінансової підтримки Європейського соціального фонду (ESF – European Squash Federation), був спрямований на зростання рівня компетентності вчителів, пристосування національних стандартів післядипломної освіти до західноєвропейських стандартів, формування висококваліфікованого персоналу системи освіти [2].

В Оперативній програмі “Людський капітал” (2007–2013 pp.) указані форми підвищення кваліфікації вчителів (післядипломна освіта, кваліфікаційні курси й курси підвищення кваліфікації вчителів) як такі, що сприяють професійному вдосконаленню фахівців відповідно до вимог, які стосуються стратегічних напрямів регіонального розвитку, змін в освіті, відповідають попиту на нові кваліфікації та зміни демографічної ситуації в системі освіти [2].

Одним із пріоритетів в Оперативній програмі “Знання, освіта, розвиток” (2014–2020 pp.) є ефективна державна політика у сфері освіти, ефективна національна підтримка в реалізації заходів на регіональному рівні щодо впровадження реформи системи освіти з урахуванням ключових положень стратегії Європа 2020 [11] (підтримка молоді, вища освіта, соціальні інновації, програми мобільності й транснаціональна співпраця) [5, с. 5].

Серед цілей програми “Знання, освіта та розвиток” (2014–2020 pp.) – збільшення доступу до високоякісних послуг освітньо-професійного консультування протягом усього життя: розробка рамкових програм і стандартів для впровадження освітніх і професійних консультацій з урахуванням потреб дорослих, визначення рекомендованих тем навчальної діяльності, пропозиція інструментів і методів роботи, визначення очікуваних наслідків консалтингових послуг, функціонування внутрішньошкільної системи консультування, підготовка персоналу освітніх і професійних радників, підготовка навчальних програм, включаючи електронне навчання, для радників освітніх і професійних, підготовка персоналу тренерів, які проводять тренінги для фахівців [5, с. 122].

Проекти, що сприяють підвищенню кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів. Проект “У пошуках Ейнштейна – Академія точних розумів” (“Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”), що діє у межах Оперативної програми “Людський капітал”, – інноваційний захід, який проводиться за спільною ініціативою Управління освіти у Варшаві (Kuratorium Oświaty w Warszawie) й Варшавського технологічного університету (Politechnika Warszawska), метою якого є організація досліджень у галузі математики й природничих наук із метою підвищення інтересу учнів до їх навчання. Зокрема, на першому етапі реалізації проекту у 2011 р. за участю учнів середніх шкіл із воєводства Мазовецького на базі Варшавського технологічного університету створено 30 уроків, тематика яких охоплювала матеріали з математики й природознавства (уроки про фрактал, теорія ймовірностей, голографія, енергетичні проблеми або харчова хімія) [14]. Розроблені посібники для вчителів і зошити для учнів, що безпосередньо пов’язані з темами уроків, що розміщено на вебсайті проекту. Підготовлений вміст надає можливість учням поглибити свої знання за певною темою.

Завдяки цьому проекту тисячі фахівців підвищили свою кваліфікацію, набули нових навичок або навіть змінили професію. Загалом тільки з Мазовецького воєводства взяли участь 72 вчителі математики, фізики та хімії з 24 закладів загальної середньої освіти. Необхідною умовою участі було надання звіту одночасно від трьох вчителів природничо-математичних предметів старшої школи, які брали участь у безкоштовних тренінгах із питань особливостей упровадження інноваційних навчальних програм, що поєднують зміст шкільної програми з математики, фізики й хімії. Так на практиці відбувається інтеграція викладання шкільних предметів у закладах загальної середньої освіти [14].

Тренінги, спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів. Проводяться тренінги на базі закладів вдосконалення вчителів: “ІКТ у навчанні математичних і природничих предметів у гімназіях” (14 год) [6], “Використання ІКТ і платформи електронного навчання на уроках і позакласних заходах” (12 год) [8; 9], “Інтегроване навчання природничих предметів із застосуванням інструментів інформаційних технологій” (6 год) [7]. Навчання за цими тренінгами також адресовано для консультантів і методичних радників із природничо-математичних предметів, які працюють у закладах вдосконалення вчителів. Для організації та проведення навчання фахівців передбачається використання навчальних матеріалів, що розміщені на платформах електронного навчання.

Навчальні програми підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті. Навчальна програма призначена для едукаторів, що проводять тренінги для вчителів, які впроваджують “Інноваційні програми навчання точним предметам” („Innowacyjny Program Nauczania Przedmiotów Ścisłych”) (6 год). Програма розроблена з урахуванням результатів дослідження анкетування серед вчителів і учнів, які беруть участь у проєкті “В пошуках Ейнштейна – Академія Розумів”. Тренери повинні мати знання експертів у питаннях методики навчання, інформаційно-комунікаційних технологій та андрагогіки. Переважно тренінги проходять у групах не більше 10–20 осіб. Тренінги повинні проводитися з використанням інформаційних технологій, забезпеченням мультимедійними засобами, на комп’ютерах із доступом до Інтернету. Організація навчальної діяльності за цією програмою обов’язково враховує необхідність придбання вчителями практичних навичок у використанні Інноваційної навчальної програми (Innowacyjny Program Nauczania) й супутнього забезпечення [6].

Інноваційні навчальні програми для учнів закладів загальної середньої освіти, що поєднують зміст шкільної програми з математики, фізики й хімії. Інноваційна програма навчання точних предметів – математики, фізики й хімії (Базова освіта в старшій загальноосвітній школі – IV ступінь навчання) [10] – призначена для реалізації освітнього проєкту “В пошуках Ейнштейна – Академія точних розумів”. Програма передбачає міждисциплінарне викладання предметів математика, фізика й хімія відповідно до чинної базової програми (1-й рік навчання – 128 год, 2-й – 90 год, 3-й рік – 82 год). Основним припущенням програми є пропагування знань із галузі математики, фізики, астрономії та хімії серед учнів понадгмназійних шкіл, а тим самим збільшення в майбутньому шансу на вибір ними навчання, пов’язаного з вивченням точних наук [10].

Навчально-методичне забезпечення проєктів підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів. За результатами проєкту “В пошуках Ейнштейна – Академія точних розумів” передбачено використання інструментів, методів і форм роботи, розроблених у межах проєктів за програмою “Людський капітал” (2007–2013 рр.). Таким сучасним засобом для професійного вдосконалення вчителів природничо-математичних предметів є Scholaris – Інтернет-центр освітніх ресурсів, створений за ініціативою Міністерства національної освіти Польщі. Завдяки існуванню освітнього порталу вчителі можуть обмінюватися матеріалами й навчальними ресурсами (<http://www.scholaris.pl>).

Отже, на регіональному рівні польським фахівцям, згідно зі стандартами реалізації вибраних форм співпраці з Європейським фондом освіти в питаннях удосконалення національної системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів серед інших форм підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті, пропонується підтримка й модерування наявних, створення нових мереж співпраці для самоосвіти вчителів, упровадження системи освітніх програм підтримки діяльності фахівців в освітньому закладі, використання інструментів, методів і форм роботи, розроблених у межах проєктів за програмою “Людський капітал” (2007–2013 рр.).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що підвищення кваліфікації польських вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті має характерні особливості, що пов’язано з інтеграцією вищої освіти Польщі в Європейський освітній простір, імплементацією ряду міжнародних документів у галузі освіти в законодавство країни. Водночас країною досягнуто позитивні результати в реформуванні системи професійного вдосконалення вчителів, які потребують ретельного дослідження, а отриманий прогресивний досвід заслуговує на його використання в Україні.

Використана література:

1. Грицай Н. Методична підготовка майбутніх учителів біології в університетах Республіки Польща. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 16. 2015. С. 38–47.
2. Kapitał Ludzki Narodowa Strategia spójności. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013. URL: <http://www.kapitalludzki.gov.pl/> (дата звернення: 26.08.2018).
3. Kodeks pracy: Ustawa z dnia 27.06.1974 r. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 1974. Nr 24. Poz. 141.
4. Piróg D. Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań. *Przedsiębiorczość – edukacja*. 2018. №14. С. 495–509.
5. Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 PO WER 2014–2020. Warszawa : Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, 2014. 278 p.
6. Program szkolenie nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych upowszechniające produkt finalny projektu “ICT w nauczaniu przedmiotów matematycznych i przyrodniczych w gimnazjach”. Suwałki : Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, 2013. 4 s.
7. Program szkolenia nauczycieli wdrażających project “Holistyczne nauczanie przedmiotów przyrodniczych z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej”. Warszawa : Kuratorium Oświaty w Warszawie, 2014. 5 s.
8. Program szkolenia nauczycieli chemii “Wykorzystanie ICT i platformy e-learningowej na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych”. Suwałki : Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, 2013. 15 s.
9. Program szkolenia nauczycieli biologii “Wykorzystanie ICT i platformy e-learningowej na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych”. Suwałki : Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, 2013. 15 s.
10. Program Nauczania Przedmiotów Ścisłych – matematyki, fizyki i chemii. Warszawa: Kuratorium Oświaty w Warszawie, 2013. 92 s.
11. Średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju 2020. Warszawa : Ministerstwo rozwoju regionalnego, 2012. 284 s.
12. Standardy realizacji wybranych form wsparcia w ramach Działania 10.2 RPO WD 2014–2020. Zał. Nr. 4. Wrocław, 2017 r. 30 s.
13. Wierzchowska A. może projekt “Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”? (2020, May 25). *Trendy: internetowe czasopismo edukacyjne*. 2012. Nr 4. S. 104–106.

References:

1. Hrytsaj N. (2015). *Metodyczna podgotowka majbutnikh uchyteliv biologii v universytetakh Respubliki Pol'scha* [Methodical training of future biology teachers in universities of the Republic of Poland]. *Vytoky pedahohichnoi majsternosti*. Vyp. 16. P. 38–47. [in Ukrainian]
2. *Kapitał Ludzki Narodowa Strategia spójności. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013* [Human Capital. National Cohesion Strategy. Human Capital Operational Program 2007–2013]. URL: <http://www.kapitalludzki.gov.pl/> (data zvernennia: 26.08.2018). [in Poland]
3. *Kodeks pracy* [Labor Code]: Ustawa z dnia 27.06.1974 r. (1974). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Nr 24. Poz. 141. [in Poland]
4. Piróg D. (2018). *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań* [Professional career of teachers in the conditions of changes in the education system: an outline of the state of research]. *Przedsiębiorczość – edukacja*. №14. P. 495–509. [in Poland]
5. *Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020* [Operational Program Knowledge, Education and Development for 2014–2020]. (2014). Warszawa: Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju. 278 p. [in Poland]
6. *Program szkolenia nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych upowszechniające produkt finalny projektu “ICT w nauczaniu przedmiotów matematycznych i przyrodniczych w gimnazjach”* [Training program for teachers, consultants and methodological advisors for mathematics and science subjects, promoting the final product of the project “ICT in teaching mathematics and science in junior high schools”]. (2013). Suwałki: Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach. 4 p. [in Poland]
7. *Program szkolenia nauczycieli wdrażających projekt “Holistyczne nauczanie przedmiotów przyrodniczych z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej”* [Training program for teachers implementing the project “Holistic teaching of science with the use of information technology tools”]. (2014). Warszawa: Kuratorium Oświaty w Warszawie. 5 p. [in Poland]
8. *Program szkolenia nauczycieli chemii “Wykorzystanie ICT i platformy e-learningowej na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych”* [Chemistry teacher training program “Use of ICT and e-learning platform in lessons and extracurricular activities”]. (2013). Suwałki: Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, 15 p. [in Poland]
9. *Program szkolenia nauczycieli biologii “Wykorzystanie ICT i platformy e-learningowej na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych”* [Program szkolenia nauczycieli biologii “Use of ICT and the e-learning platform in lessons and extracurricular activities”]. (2013). Suwałki: Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach, 15 p. [in Poland]
10. *Program Nauczania Przedmiotów Ścisłych – matematyki, fizyki i chemii* [The Science Curriculum for Mathematics, Physics and Chemistry]. (2013). Warszawa: Kuratorium Oświaty w Warszawie, 92 p. [in Poland]
11. *Średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju 2020* [Mid-term National Development Strategy 2020]. (2012). Warszawa: Ministerstwo rozwoju regionalnego. 284 p. [in Poland]
12. *Standardy realizacji wybranych form wsparcia w ramach Działania 10.2 RPO WD 2014-2020* [Standards for the implementation of selected forms of support under Measure 10.2 of the ROP WD 2014-2020]. (2017). Zał. Nr 4. Wrocław. 30 s. [in Poland]
13. Wierzchowska A. *A może projekt “Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”* [Or maybe the project “Looking for Einstein - Academy of the Strict Minds”]? (2020). *Trendy: internetowe czasopismo edukacyjne*. 2012. Nr 4. S. 104–106. [in Poland]

Yevtushenko N. V. Polish experience of qualification improvement of teachers of natural and mathematical subjects, and possibilities of its application in Ukraine

In the article it is investigated the advanced training of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of the Republic of Poland in order to take into account the positive experience in Ukraine. Reforming the system of advanced training of teachers of science and mathematics in postgraduate education is defined as an important socio-economic resource of social and economic development of the state, due to the significant impact of science and mathematics on the economy, rapid development of certain industries, new technologies that determine living standards.

The aim of the article is to study the system of professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education in Poland. In particular, the focus is on the implementation of projects under the Operational Programs “Human Capital” (POKL – Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013), “Knowledge, Education and Development” (POWER – Operational Wiedza Edukacja Rozwój Program 2014–2020).

Based on the study, it is established that there is a classification of types of professional development of teachers in Poland, in particular in-service teacher training in the external establishments (outside the educational institution), in the teacher's workplace (in-school training) and individually as self-education. Institutional types include advanced training under the postgraduate educational program, obtaining a degree during postgraduate training, teacher training courses, qualification courses, seminars, conferences, methodological meetings and other short-term forms of professional development of teachers. The forms of in-school qualification improvement are as follows: a pedagogical conference, an educational conference, a thematic conference, an education day, a seminar, systematic counseling, peer observing, a study tour, a supervisory group, and group support.

The research of the system of in-service training of teachers of science and mathematics in postgraduate education of the Republic of Poland has showed that the most promising for studying and borrowing is the in-service training through non-formal education, which is successfully combined with providing educational services through formal and informal education.

There is also a tendency for constant changes in the forms of qualification improvement of Polish teachers of natural sciences and mathematics in accordance with the requirements of the society.

Key words: *advanced training, postgraduate education, teachers of natural and mathematical subjects, Republic of Poland.*

ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА РІВНІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БЕЛЬГІЇ

Оновлення системи освіти – це складний процес, який потребує тривалого часу, усвідомлення потреб населення, здатності закладів вищої освіти втілити зміни відповідно до наявних реалій. Корисним джерелом інформації може бути зарубіжний досвід Бельгії, який окреслить напрями реформування національної системи освіти. З огляду на надскладну ситуацію у світі, спричинену пандемією, університети змушені виробити нові стратегії підготовки молодого покоління фахівців. З початку 20 століття Бельгія займається реорганізацією системи вищої освіти, оптимізуючи підходи до організації навчального процесу. В умовах глобалізації та розвитку нового інформаційного суспільства пріоритетною стає якісна вища освіта, що забезпечить унікальний освітній досвід для студента. Глобалізаційні процеси відбуваються у всіх сферах нашого життя та передбачають інтеграцію, оновлення, переосмислення, інформатизацію нашого суспільства. Метою вищого навчального закладу є підготовка професіонала, який би опанував кілька спеціальностей і відповідний перелік компетентностей. Мультидисциплінарність стає провідною рисою навчальних програм закладів вищої освіти Бельгії. Надзвичайне швидке розповсюдження та накопичення інформації вимагає від фахівця здатності швидко проаналізувати її, виокремити важливе й правильно нею скористатися. Нового сенсу набуває комунікація між студентом і викладачем, який обіймає роль радника, ментора. Володіючи значною теоретичною та вагомою практичною базою, в основі якої є пріоритетність освітньої політики в державі, повага до полікультурності, наголос на розвитку професійно орієнтованого навчання та чіткий контроль забезпечення якості освітніх послуг для населення, Бельгія може стати надійним джерелом досвіду щодо оновлення системи вищої освіти в Україні, даючи відповіді на такі актуальні питання, як організація онлайн курсів для забезпечення доступності вищої освіти, оптимізація системи рівнів вищої освіти, надання освітніх послуг для дорослої частини населення, яка потребує перекваліфікації або освоєння нової професії у зв'язку з втратою попереднього місця роботи. Інформаційно-технологічне забезпечення закладів вищої освіти відіграє важливу роль в оптимізації навчання та організації онлайн курсів. Інтерактивне навчання та викладання – новий етап, до якого має адаптуватися вища школа.

Ключові слова: система вищої освіти, Бельгія, організація навчального процесу, рівні освіти, вища професійна школа, онлайн програма, спільний диплом.

Вища освіта – це складне, багатогранне поняття, яке передбачає неперервний процес обміну знаннями й досвідом, стимулювання прагнення до навчання, прищеплення цікавості до нового й незвіданого, забезпечення відповідних умов для успішного опанування професії, соціокультурний розвиток, розвиток інформаційної культури. Суб'єкти вищої освіти по всьому світу прагнуть залишатися конкурентоздатними для потенційних студентів і таким чином намагаються створити якомога комфортніші умови для здобуття вищої освіти. Метою сучасних глобалізаційних процесів є утвердження й поступ інтелектуального, інформаційного суспільства. Основними інструментами досягнення цієї мети вважаємо наявність чітко вибудованої, стандартизованої, доступної для кожного систем освіти, яка б ґрунтувалася на збереженні національних традицій, намагалася уникати наслідування, а навпаки, черпаючи корисний досвід, створювала б індивідуальний підхід до організації навчального процесу, базуючись на потребах суб'єкта освіти. “Відбувається оновлення освітньої парадигми, <...> в основі якого – визначення індивідуальності, самобутності, розвитку індивідуального суб'єкта, соціально-компетентної особистості, забезпечення освітніх умов для якої є метою організації особистісно-орієнтованого навчання” [2].

З початку ХХ століття різноманітні перспективи розвитку освітніх систем у світі, культурні, економічні й соціальні зв'язки між державами окреслювали перспективи функціонування сучасної освіченої спільноти з високим рівнем інформаційної культури. Проте сучасність диктує світу свої умови: всесвітня пандемія, війни, гострі екологічні питання створюють нові проблеми, з якими світові доведеться або жити, або розв'язати їх. Сучасні зміни, які відбуваються у всіх сферах європейської спільноти, безпосередньо пов'язані із сучасною ситуацією у світі. Не минули зміни й систему освіти. Проте, не зважаючи на складну ситуацію, пов'язану з введенням глобального карантину для подолання жорстокої хвороби, вищі навчальні заклади продовжують функціонувати, удосконалювати навчально-методичну базу, знаходити нові методи й підходи до організації освітнього процесу, оскільки створений немалими зусиллями й кропіткою працею єдиний європейський освітній простір має і надалі функціонувати й забезпечувати якісні освітні послуги й конкурентоспроможний освітній ринок. Бельгія як країна-учасниця Європейської спілки значну кількість бюджетних державних коштів витрачає саме на вдосконалення та розвиток освітніх послуг. Більшість бельгійських університетів функціонують на приватній основі. Основною позитивною рисою системи вищої освіти Бельгії вважаємо її тісну співпрацю з підприємствами, що забезпечує безпосереднє працевлаштування по закінченню закладу вищої освіти (далі – ЗВО), значну фінансову підтримку науково-дослідного сектору й розвиток міжнародної співпраці між університетами.

Вичерпний аналіз чинників, які зумовлюють розвиток системи вищої освіти Бельгії з початку ХХ століття і дотепер, вивчення того, як вищезгадані зміни впливали й впливають на реорганізацію системи вищої

освіти країни, дозволить виявити стратегії розвитку цілісної, освіченої Європи, частиною якої є і наша держава, система освіти якої складатиме гідну конкуренцію на світовому ринку праці.

Співпраця в освітній сфері є інструментом для зміцнення демократичного суспільства. Ініціатива провідних європейських університетів, відома як Болонський процес, яка відбувалася на початку ХХ століття, мала на меті забезпечити високий рівень освіти й мобільності студентів, викладачів та освітніх ресурсів на базі освітнього співтовариства Європи, й технологічних засобів, які б були в змозі надати суспільству доступність освітніх ресурсів [5]. Розглядаючи основні положення щодо реорганізації та розвитку вищої школи, особливо увагу зосередимо на провідних рисах вищої професійної освіти Бельгії, які зазнавали змін із початку дії Болонської декларації, та проаналізуємо оновлення навчально-методичної бази закладів вищої освіти Бельгії у зв'язку з новими реаліями функціонування суб'єктів вищої освіти в умовах пандемії в наш час.

Мета статті є вивчення та аналіз функціональних змін у діяльності вищої школи задля визначення перспектив розвитку вищої професійної освіти в Україні.

Система освітньо-кваліфікаційних рівнів (Бакалавр – Магістр – Доктор філософії) передбачає отримання диплому з додатком, щоб випускники європейських ЗВО склали гідну конкуренцію на ринку праці. Бувши академічно мобільними, як науково-педагогічний склад, так і студенти мають можливість отримати бажаний освітньо-кваліфікаційний рівень і в межах своєї держави, й за кордоном [4]. Додаток до диплому міжнародного зразка (англ. – Diploma Supplement) – це документ, який викладає набуту студентом кваліфікацію в стандартному вигляді для здійснення адекватного оцінювання навичок, вмінь та академічного потенціалу студента; надає вичерпну інформацію про зміст спеціальності й систему вищої освіти, в межах якої здобуто спеціальність; засвідчує опанування професії [3]. У системі освітньо-кваліфікаційних рівнів Бельгії виділяємо три навчальні цикли: (англ. – Undergraduate) перші три або чотири роки навчання (залежно від спеціальності) в системі вищої професійної освіти дозволяють здобути рівень бакалавра, що вже вважається належним рівнем кваліфікації для виходу на професійний ринок (англ. – Graduate); наступні два, три чи чотири роки (також залежно від спеціальності) надають рівень магістра, який у Бельгії здебільшого обирають ті студенти, які бажають продовжити свої наукові пошуки або викладати у ЗВО. Науковий ступінь доктора філософії (англ. PhD) можна здобути за умови продовження навчання в межах системи післядипломної освіти й захисту індивідуального дисертаційного проекту. Однією з особливостей системи вищої професійної освіти в Бельгії є перерозподіл системи освітньо-кваліфікаційних рівнів: у межах рівня бакалавра пропонують програми для здобуття бакалавра професійного спрямування (англ. – Professional Bachelor), що передбачає навчання від двох до трьох років і функціонально прирівнюється до кваліфікації “бакалавр на три роки” в Україні; бакалавра продовженого навчання та магістра продовженого навчання (англ. – Subsequent or Advanced Bachelor / Master), що триває один рік і надає можливість докладніше вивчити обрану спеціальність; бакалавра академічного спрямування (англ. – Academic Bachelor), тривалість навчання складає від двох до трьох років, а зміст навчання передбачає зміцнення наукового потенціалу студента. Програми для здобуття рівня бакалавра професійного спрямування пропонують вищі професійні школи чи університетські коледжі Бельгії, які функціонують у межах неуніверситетської вищої освіти, тоді як програми для здобуття бакалавра продовженого навчання, бакалавра академічного спрямування та магістра продовженого навчання можна пройти лише в університеті.

У зв'язку з карантинними обмеженнями, які діють у 2020 р. в Європі й значно впливають на організацію навчального процесу у ЗВО, заклади вищої освіти Бельгії пропонують нові онлайн програми для здобуття рівня бакалавра на 2020–2021 рр. Серед них:

1. Бакалавр продовженого навчання з біоінформатики (англ. – Advanced Bachelor of Bioinformatics), яку пропонує університетський коледж Хаувест у Західній Фландрії (англ. – Howest University College West Flanders). Тривалість програми складає два роки (в умовах онлайн навчання). Наприкінці кожного року студент складає іспит й має отримати 30 кредитів із зазначених програмою предметів. Очні зустрічі з викладачем заплановано кожні два тижні. В основному програма передбачає самостійне навчання, а також коучинг, індивідуальні завдання, відеоконференції та практику наприкінці другого року навчання. Необхідною умовою для того, щоб розпочати навчання за цією програмою, є диплом бакалавра чи магістра у сфері біотехнологій, біохімії чи біоінженерії [8].

2. Бакалавр у сфері бізнесу (англ. – Business Studies (Hons) – трирічна програма, яку організовує Асоціація інститутів бізнесу (англ. – United Business Institutes), що пропонує міжнародно орієнтоване, перспективне навчання. Вона акредитована університетом Мідлессексу, Англія, що дає можливість студенту здобути подвійний диплом бакалавра (Dual Bachelor Degree). Навчальна програма передбачає вивчення актуальних тем у сфері світової економіки, міжнародного бізнесу, оцифрування, життєстійкості бізнесу й етичних підходів до розв'язання сучасних проблем. Окремий акцент зроблено на вивченні діяльності міжнародних організацій і можливості відвідати їх під час навчання. Метою програми є вивчити динамічне ділове середовище, глобальний ринок і виникнення нових джерел конкуренції, технологічні розробки інформаційної, виробничої та дистрибутивної систем, фінансові ринки, ризики, управлінські рішення та планування кар'єри [10].

3. Бакалавр з управління бізнесом (англ. – Business Management (Hons) – трирічна онлайн програма, яку впроваджує Швейцарська школа бізнесу й менеджменту (англ. – Swiss School of Business and Management / SSBM) разом із Чічестерським університетом (англ. – Chichester University) у Великій Британії, що дає можливість отримати подвійний диплом бакалавра. Зміст програми передбачає поглиблене вивчення ролей

вищої ланки менеджменту й працевлаштування як директора компанії, генерального директора, менеджера вищої ланки управління, фахівця з управління людськими ресурсами, а також керування власним бізнесом. Серед дисциплін, що пропонує програма: академічна грамотність, ділове середовище, ділове спілкування, функції бізнесу, фінанси, управління персоналом, керування проєктами, стратегічний менеджмент, бухгалтерія для менеджерів, ділове право й професійна етика. Наприкінці курсу студент складає кваліфікаційний іспит і має доступ до гарантованого працевлаштування завдяки тісній співпраці ЗВО з підприємствами [11].

4. Бакалавр у сфері комунікацій і зв'язків із громадськістю (англ. – Communication and Public Relations) – програма, яку пропонує Коледж Весаліус (англ. – Vesalius College) у Брюсселі. Зміст програми полягає в поглибленому вивченні світового інформаційного простору на різних його рівнях, а саме: громадська дипломатія, реклама, зв'язки з громадськістю, лобіювання, міжкультурна комунікація, журналістика, фільмографія. Програма передбачає навчання за двома провідними напрямками – засоби масової інформації та стратегічні комунікації – та гарантує працевлаштування після успішного складання іспиту й проходження практики. Поєднання онлайн навчання у віртуальному навчальному середовищі з періодичними офлайн трейнінгами, вебінарами, відеоконференціями й значною кількістю індивідуальних творчих завдань передбачає стимулювання прагнення до самостійного навчання та постійного обміну досвідом [9]. З огляду на існування розгалуженої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів в Бельгії та наявності двох основних типів закладів вищої освіти, таких, як університет і вища професійна школа, в системі вищої професійної освіти країни введено поняття “перехідна програма” (англ. – bridging program). Згідно з нею, студент вищої професійної школи, успішно закінчивши навчання для здобуття рівня бакалавра, може продовжити навчання в університеті для здобуття рівня магістра, отримавши 30 кредитів із дисциплін, передбачених перехідною програмою відповідно до обраної спеціальності.

Ще однією позитивною рисою системи вищої професійної освіти Бельгії є її прозорість і відсутність освітньої монополії, що дає право кожному здобути освіту за своїм власним вибором.

Вищі навчальні заклади III і IV рівнів акредитації основну увагу приділяють практичній компоненті навчання, зокрема проведенню наукових досліджень у різних галузях. З 2004 р. на теренах Бельгії функціонують “академії” (англ. – academies) – асоціації кількох університетів, які займаються спільними науковими розробками, колегіальними зусиллями організовують курси для студентів, розвивають міжнародне наукове партнерство. Таким чином, ЗВО мають змогу видавати спільні / подвійні дипломи (англ. – joint / dual diplomas) про здобуття освіти у двох університетах одночасно. Також студенти мають право навчатися за індивідуальними програмами, які засновані на кредитній системі. Кредит вважається засобом накопичення інформації про успішність студента: одержавши певну кількість кредитів із тієї чи іншої спеціальності поза межами університету (індивідуально, віртуально), студент вважається таким, що склав той чи інший курс. Такий вид навчання в Бельгії називається емпіричним.

Якість освітніх послуг, що їх пропонують університети, є чи не першочерговим завданням системи вищої освіти. Висококваліфікований науково-педагогічний склад є гарантом забезпечення якісної освіти. Гуманістична спрямованість педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності й висока педагогічна техніка як основні складові частини педагогічної майстерності окреслюють образ викладача-професіонала, провідним завданням якого є налаштувати аудиторію на позитивне, всебічне сприйняття та засвоєння матеріалу, навчити її вчитися задля власного розвитку й удосконалення. Тому для Бельгії характерна тенденція “звільнення” викладача від паперової роботи й надання йому свободи зосередитися на навчальному процесі й студентах. Забезпечення можливостей обміну професійним досвідом, трейнінги й викладання за кордоном, наукове партнерство й можливість втілити в життя результати кропітких наукових досліджень завдяки численним науковим грантам, які пропонують міжнародні науково-дослідні програми, привертає все жвавішу увагу молодого покоління.

Щодо змісту навчальних програм, варто зазначити, що акцент зроблено на диференціації завдань, що означає урізноманітнення завдань згідно з індивідуальними розумовими характеристиками студента. Завдяки тісним зв'язкам освітнього й промислового секторів студент має змогу вийти на якісно новий прикладний рівень навчання, що передбачає систематичну самоосвіту. Оптимізована побудова навчальних програм, яка втілює доцільність, міжнародну спрямованість, застосування гуманістичного, міждисциплінарного й компетентнісно-орієнтованого підходів до їхньої організації, сприяє розвитку академічної освіти. Тепер, за умов карантину, все більше уваги приділяють індивідуальним творчим завданням, які вимагають значного обсягу рефлексивних знань, адекватної оцінки власного потенціалу, опрацювання великої кількості інформаційних джерел, певної кількості онлайн консультацій із викладачем.

Якість надання освітніх послуг у системі вищої освіти здійснюється низкою організацій, завданням яких є гарантування якості вищої освіти в країнах Європи. Організації діють у співпраці з Європейською асоціацією закладів вищої освіти (англ. – European Association of Institutions in Higher Education), Національним союзом студентів Європи (англ. – The National Union of Students in Europe) й Асоціацією європейських університетів (англ. – European University Association). Значного розвитку знає сфера професійної акредитації. Акредитація є першочерговою умовою для визначення рівня вищої освіти, дозволу для закладу вищої освіти присвоювати освітньо-кваліфікаційний рівень, а робоча ліцензія є елементом диплому про закінчення вищої освіти. У Фландрії акредитацію здійснює Спільне Голландсько-Фламандське акредитаційне агентство, яке діє як незалежна експертна рада, що проводить акредитацію на основі звітів спеціальної комісії про зміст навчальних програм розвитку науково-дослідного сектору ЗВО. У Фландрії функціонує єдина система як

внутрішнього, так і зовнішнього контролю якості освіти [7]. Вищі професійні школи / університетські коледжі й університети проводять моніторинг якості освіти шляхом внутрішнього оцінювання роботи ЗВО. Спеціальна комісія займається якісною перевіркою наповнення навчальних курсів із метою визначення педагогічних цілей, методів викладання, змісту навчальних програм, рівня професіоналізму науково-педагогічного складу, якості й результативності проведення наукових досліджень. Роботу комісії координує Рада Фландрії з питань міжуніверситетської співпраці (англ. – Flemish Interuniversity Council) і Рада Фландрії з питань неуніверситетської вищої професійної освіти (англ. – Flemish Council for Non-University Higher Education).

Оптимізація надання освітніх послуг в Бельгії здійснюється і через систему освіти дорослих. Неперервне навчання відбито у всіх аспектах системи вищої професійної освіти. Це неперервний процес освоєння професійних знань, формування та розвитку навичок і вмінь, підвищення набутої кваліфікації, пристосування до нової соціально-економічної ситуації. В умовах пандемії багато фахівців опинилися за межею своєї професії через численні скорочення під час економічної кризи в країні. Виникає необхідність перекваліфікації, опанування нової професії. Цей тип освіти ґрунтується на власній ініціативі, власному бажанні й прагненні до самовдосконалення, яке викликане об'єктивною потребою в професійному навчанні й підготовці.

У Фландрії діє Інформаційна служба з питань підготовки, що здійснює координування освітніх послуг для дорослої частини населення. Її партнерами є Агентство професійної підготовки й зайнятості у Фландрії (англ. – Flemish Employment and Vocational Training Agency), Інститут для приватних підприємців у Фландрії (англ. – Flemish Institute for the self-Employed) і Центр підтримки й соціально-культурної роботи (англ. – Support Center for Socio-Cultural work). Сумісні зусилля цих служб спрямовані на імплементацію консультативного апарату з питань фінансування, логістики, змісту навчальних курсів, обміну науково-педагогічного складу, створення комфортних умов навчання.

Особливої уваги заслуговує така форма неперервної освіти, як відкрите дистанційне навчання (англ. – open distance education). Завдяки колегіальним зусиллям Ради Фландрії з питань міжуніверситетської співпраці й Відкритого університету в Нідерландах студенти вишів Фландрії мають доступ до навчання в шести фламандських навчальних центрах післядипломної освіти й ознайомитись із навчальними програмами ЗВО Нідерландів [6]. Дуальне навчання стає дедалі популярнішим у Бельгії. Воно полягає в поєднанні академічної освіти й трудової діяльності на підприємстві. Роботу, яку студент здійснює на підприємстві, зараховують як складову частину дипломного проєкту. Таким чином, навчаючись в університеті, студент має змогу одночасно розпочати роботу за спеціальністю. Це особливо актуально для тих, для кого питання працевлаштування є нагальним.

У Валлонському регіоні Бельгії освіту дорослих координують такі організації:

1. Служба зайнятості й фахової підготовки Валлонського регіону (англ. – Walloon Vocational Training and Employment Office), провідним завданням якої є підняти рівень індивідуальної зайнятості. Серед завдань Служби – співпраця із численними організаціями, які пропонують програми індивідуальної фахової підготовки, розробка програм спеціалізованого навчання спільно з підприємствами, які потребують фахівців із відповідним рівнем підготовки.

2. Французький інститут фахової підготовки в Брюсселі (англ. – French Vocational Training Institute of Brussels) займається організацією фахового навчання в галузі інформаційних технологій та управління, соціальних послуг, навчання всередині компанії, самоосвіти, технічній і промисловій галузі й галузі соціальної підтримки.

3. Курси соціального розвитку (англ. – Social Advancement Courses) керуються програмами, що засновані на фаховому спрямуванні студента.

4. Валлонський інститут фахового навчання для підприємців у сфері малого й середнього бізнесу (англ. – Walloon Institute for Block Release Training and Self-Employed Operators and Small and Middle-Sized Enterprises) основним своїм завданням вважає фахову інтеграцію. Підготовка роботодавців, співпраця із центрами фахового навчання, моніторинг навчання в промисловому секторі, створення установ, що забезпечують консультування представників малого й середнього бізнесу – всі ці види діяльності здійснюються з урахуванням потреб населення та беручи до уваги сучасну ситуацію в державі.

Умови, в яких змушене функціонувати суспільство Бельгії, визначають функцію неперервної освіти, яка полягає в задоволенні потреб держави в кваліфікованих трудових кадрах, особливо в медичній, інформаційній, промисловій і педагогічній сферах. Неперервне навчання є логічним продовженням вдосконалення професійної компетентності чи набуттям нової професійної компетентності, зберігаючи соціально-культурні засади й прививаючи усвідомлення необхідності бути корисним для своєї держави [1].

Висновки. Отже, вивчивши, яким чином відбувається впровадження нових підходів до організації навчання на рівні вищої професійної освіти Бельгії, варто зазначити, що провідними тенденціями розвитку системи вищої освіти є значний акцент на розвитку науково-дослідної галузі й міжнародної співпраці в науковому секторі, функціонуванні розгалуженої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів із можливістю отримати подвійний диплом після закінчення навчання, диференціації змісту навчальних програм із наголосом на значному практичному компоненті, тісній співпраці закладів вищої освіти з підприємствами, що гарантує працевлаштування після закінчення навчання, організації повноцінних акредитованих онлайн програм з акцентом на самоосвіті й прикладному навчанні, моніторинг забезпечення якісних освітніх послуг і стимулювання розвитку освіти дорослих, що передбачає підвищення кваліфікації чи перекваліфікацію фахівців. Важливий той

факт, що підґрунтям для оновлення системи вищої освіти є не лише об'єктивні фактори, такі, як карантинні обмеження чи світова економічна криза, а й суб'єктивні фактори – прагнення об'єктів вищої освіти й надалі забезпечувати якісні освітні послуги й розвивати культурний та інтелектуальний потенціал держави.

Використана література:

1. Кремень В. Вимога часу – модернізація освіти. *Освіта*. 2003. № 39 (5056). С.2–6.
2. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. Хмельницький : ТУП, 2003. 438 с.
3. Berg M. The Frame of Qualifications for the European Higher Education Area. Ministry of Science. Technology and Innovation, EAIE, Krakow, 15 September, 2005. 404 p.
4. Bourke T. Guide to the Bologna Process. The UK HE Europe Unit, 2005. 40 p.
5. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of Bologna Process. European Commission, 2010. 160 p.
6. Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands: Published by the Expertisecentrum Q&Q monitoring van de Vlaamse Gemeenschap. *The Flemish Ministry of Education and Training*. 2009. 124 p.
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Helsinki, 2005. 41 p.
8. Studyportals Bachelors. Advanced Bachelor of Bioinformatics. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/295991/advanced-bachelor-of-bioinformatics.html>.
9. Studyportals Bachelors. Advanced Bachelor of Public Relations. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/20320/communication-and-public-relations.html>.
10. Studyportals Bachelors. Business Studies (Hons) B.A. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/292367/business-studies.html>.
11. BA (Hons) Business Management. URL: <https://www.global-ssbm.ch/programmes/online/ba-hons-business-management/>.

References:

1. Kremen V. (2003) Vymoha chasu – modernizatsiia osvity [The demand of the time – renovation of education]. *Osvita*. № 39 (5056). S. 2–6. [in Ukrainian]
2. Profesiijne stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy [Personal professional advancement: problems and prospects]. (2003). TUP. 438 s. [in Ukrainian]
3. Berg M. (2005) The Frame of Qualifications for the European Higher Education Area. Ministry of Science. Technology and Innovation, EAIE, Krakow, 15 September. 404 p.
4. Bourke T. (2005) Guide to the Bologna Process. The UK HE Europe Unit. 40 p.
5. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of Bologna Process. (2010) European Commission. 160 p.
6. Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands. (2009) Expertisecentrum Q&Q monitoring van de Vlaamse Gemeenschap. *The Flemish Ministry of Education and Training*. 124 p.
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2005) *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Helsinki. 41 p.
8. Studyportals Bachelors. Advanced Bachelor of Bioinformatics. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/295991/advanced-bachelor-of-bioinformatics.html> (data zvernennia: 17.09.2020).
9. Studyportals Bachelors. Advanced Bachelor of Public Relations. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/20320/communication-and-public-relations.html> (data zvernennsa: 17.09.2020).
10. Studyportals Bachelors. Business Studies (Hons) B.A. URL: <https://www.bachelorsportal.com/studies/292367/business-studies.html> (data zvernennia: 17.09.2020).
11. BA (Hons) Business Management. URL: <https://www.global-ssbm.ch/programmes/online/ba-hons-business-management/> (data zvernennia: 17.09.2020).

Zakaulova Yu. V., Drapaliuk H. S. Applying new approaches while organizing higher education in Belgium

Renovating education system is a complicated process that may occupy a certain period of time taking into account population needs and the ability of higher educational institutions to implement changes according to the existing realia. The educational system in Belgium may become a useful source of information to outline the perspectives of reforming national education system. Under the circumstances of the global pandemic, universities are forced to develop new strategies to train young generation of professionals. Since the beginning of the 20th century, Belgium has been deeply engaged reorganizing higher education system and optimizing educational process. In the frames of globalization and development of information society, the obvious priority is tertiary education of high quality, which may provide a unique learning experience for the student. Globalization has interfered every sphere of our life and caused integration, renovation, reconsideration, and informatization of the society. The aim of an educational institution is to train a professional who has completed several majors and mastered necessary level of competence. Thus, multidisciplinary approach has become a prominent feature of the curriculum in Belgium. Quick dissemination and accumulation of information forces a professional to analyze it appropriately and use it correctly. Communication between a student and a teacher is acquiring a new sense: the latter is considered to be a mentor, a counsellor. Profound background knowledge and practice are based upon the priority of education policy of the state, respect towards cultural diversity, the importance of vocational training and education quality control system. Due to this, we may consider Belgium to be a reliable source of experience to renovate the system of higher education in Ukraine implementing on-line teaching and learning, modernizing the system of Degrees, and developing perspective adult education for those who need immediate social and professional advancement in relation to being currently unemployed. Information and technical support for Belgian higher educational institutions is very important while optimizing educational process and organizing online education. However, interactive teaching and learning is a new stage to be accommodated to by the system of higher education.

Key words: higher education system, Belgium, organization of educational process, degrees, professional school of higher education, on-line program, joint/dual diploma.

УДК 376-056.26+37.018.1]:004

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.18>

Залуцький І. І., Денисюк О. М., Чечко Т. М.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У РОБОТІ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Розкривається питання ефективної взаємодії закладів освіти з батьками, які виховують дитину з інвалідністю. В умовах сьогодення в українському суспільстві актуалізується потреба такої співпраці за допомогою різноманітних технологій. Інформаційно-комунікаційні технології міцно входять в усі сфери життя людини, також це стосується й освітнього процесу. Взаємодія учасників освітнього процесу – необхідна умова повноцінного й гармонійного розвитку дітей, оскільки узгодженість між фахівцями й батьками шляхом системного використання очних і дистанційних форм роботи є запорукою цілісного впливу на особистість та отримання ефективних результатів освітньо-виховного впливу. У фокусі уваги фахівців значне місце посідає питання визначення актуальних потреб і труднощів у батьків, які підсилюються нозологією дитини з особливими освітніми потребами й визначають траєкторію зазначеної взаємодії. У контексті теми розкрито можливості впровадження нових форм і методів взаємодії з батьками за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Проведено дослідження у формі опитування з метою виявлення актуальних потреб, проблемних питань, ситуацій, з якими стикаються батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку. Проаналізовано, що батьки зазначеної категорії дітей потребують додаткової інформації з питань виховання, навчання та догляду; поза закладом освіти залишаються в ситуації ізоляції, відчувають стрес і напруженість. Основні види підтримки респонденти отримують в закладах дошкільної освіти, приватних корекційно-розвивальних психологічних установах і центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді. Презентовано рисунки й наведено приклади відповідей респондентів щодо отримання ними освітніх послуг у “Центрі розвитку дитини “Я+сім'я”, що виступив експериментальною базою. У результаті дослідження виокремлено спектр проблем, який властивий батькам дітей з особливими освітніми потребами та який потребує пильної уваги профільних фахівців у тісній міждисциплінарній взаємодії. Визначено основні форми ефективної взаємодії з батьками з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, батьки, потреби, педагоги, взаємодія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в різних сферах діяльності стало частиною культури і необхідною нормою. Володіння ІКТ допомагає педагогу відчувати себе комфортно в нових соціально-економічних умовах, а освітньому закладу – перейти на режим функціонування і розвитку як відкритої освітньої системи.

Метою статті є розгляд питання ефективної взаємодії закладів освіти з батьками, які виховують дитину з інвалідністю за допомогою засобів ІКТ.

Враховуючи сучасні соціально-економічні умови українського суспільства та рівень розвитку технологій існує потреба в поєднанні інклюзивної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій.

У вітчизняних працях вже є певні напрацювання щодо впровадження ІКТ в освітню практику. Так, Т. Марковська розкриває стан і перспективи впровадження ІКТ в середовищі дошкільної освіти. Зокрема, наголошує, що інформаційне середовище кожного закладу дошкільної освіти містить значну кількість методичних матеріалів та інформаційних ресурсів. Портали установ призначені для надання дітям, батькам та педагогам всебічної інформації про свою діяльність, здобутки, плани. Завдяки веб-сайту суб'єкти освітнього процесу можуть обмінюватися досвідом, опановувати інноваційні технології, дистанційно працювати. Т. Марковська акцентує увагу на тому, що портали дошкільних установ розширюють кордони спілкування педагогів і батьків, дозволяють останнім бути активними учасниками освітнього процесу [4, с. 31].

Л. Шишолік досліджувала питання ІКТ у дошкільній освіті в контексті методичних аспектів. При цьому відзначає, що інформаційно-комунікаційні технології можна успішно використовувати як в освітній діяльності педагогів, так і в управлінській, методичній роботі. На її думку, застосування комп'ютера, мультимедіа та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації та індивідуалізації навчання. Зокрема, дослідниця наголошує на підвищенні рівня педагогічної компетентності батьків та їхньої співпраці із закладом як результати впровадження ІКТ [3, с. 5].

Відповідно до оновленого Закону України “Про освіту” інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [7]. Зокрема, передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [6, с. 13].

Так, у Саламанській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) зазначається, що освіта дітей з ООП є спільним завданням батьків і фахівців. Позитивне ставлення до цього з боку батьків сприяє інтеграції в школі та суспільстві. Батьки потребують підтримки, щоб виконувати свою роль батька дитини з особливими освітніми потребами. Роль сімей і батьків можна було б покращити шляхом надання необхідної інформації простою і зрозумілою мовою; врахування потреб в інформації

та професійній підготовці для батьків є особливо важливим завданням у культурних середовищах, в яких відсутня сформована традиція шкільного навчання. Як батьки, так і викладачі можуть потребувати підтримки і заохочення в тому, що стосується навчання спільній роботі як рівноправних партнерів [5].

Взаємодія в освітньому процесі в широкому сенсі цього терміну, розуміється як процес взаємного впливу суб'єктів один на одного з певною метою. Оскільки мова йде про взаємодію двох суб'єктів освітнього процесу, доцільно розглянути категорію "педагогічна взаємодія". Такий процес має дві сторони, зокрема:

1) функціонально-рольову: учасники взаємодії повинні розуміти і приймати функції один одного. Педагог повинен розуміти пріоритетну роль сім'ї у вихованні та розвитку дитини, а батьки повинні чітко усвідомлювати, яка роль освітнього закладу в освіті та розвитку дитини;

2) особистісну: педагоги і батьки визнають і приймають індивідуальні та особистісні особливості один одного. Педагог повинен мати чітку установку на те, що кожна сім'я унікальна, має свої особливості, потреби, запити; а батьки повинні приймати педагога як особистість зі своїми інтересами, особливостями.

Водночас важливо звертати увагу на психологічні стани, потреби, труднощі самих батьків дітей з ООП. Оскільки робота з батьками цієї категорії дітей має свою специфіку, часто визначається та підсилюється нозологією дитини.

Як зазначають дослідники Л. Стасюк та М. Слюсар, труднощі, які постійно відчуває сім'я із дитиною з особливостями психофізичного розвитку, куди більше відрізняються від повсякденних турбот, якими живе сім'я, котра виховує дитину з нормотиповим розвитком. Практично всі функції, за невеликим винятком, в таких батьків не реалізуються або виконуються не повністю [8]. Відтак, це може позначатися на розвитку дитини, її вихованні та освіті, якості життя всієї сім'ї, а також унеможливити повноцінне задоволення потреб дітей і батьків.

З огляду на особливості психофізичного розвитку дітей та їх соціалізації слід наголосити на специфічних потребах, які відрізняються від потреб здорових однолітків, вимагають більшої уваги та турботи від дорослих, зокрема, від батьків. А потреби батьків, безпосередньо, пов'язані з потребами дітей, що ускладнені їх інвалідністю та впливають на життєдіяльність усієї сім'ї [9].

Як зауважують Г. Абрамович, Т. Валентьева спільна робота педагогів та батьків щодо формування особистості дитини з перших років її життя має не лише педагогічне, а й глибоке соціальне значення. Важливо вирішувати завдання всебічного виховання дітей об'єднаними зусиллями педагогічних колективів та батьками дошкільного закладу [1; 2].

Таким чином, взаємодія педагога з батьками вихованців має ґрунтуватися на співпраці, яка в свою чергу, характеризується узгодженістю і злагодженістю дій і думок. При цьому є важливим врахування особливостей потреб та психологічних станів батьків дітей з ООП.

Відтак, основними принципами співпраці педагогів з батьками визначаємо: розуміння педагогами і батьками функцій і ролі один одного у вихованні та освіті дитини дошкільного віку; максимально повне, делікатне вивчення сім'ї дитини; відкритість педагога до батьків; активна позиція педагогів та батьків; зворотній зв'язок для вивчення думок батьків.

Використання інформаційних технологій в освіті дає можливість істотно збагатити, якісно оновити освітній процес та підвищити його ефективність. Поєднання ІКТ пов'язано з двома видами технологій: інформаційними та комунікаційними.

Інформаційна технологія – це комплекс методів, способів і засобів, що забезпечують зберігання, обробку, передачу та відображення інформації і орієнтованих на підвищення ефективності і продуктивності праці. На сучасному етапі методи, способи і засоби безпосередньо взаємопов'язані з комп'ютером (комп'ютерні технології).

Комунікаційні технології визначають методи, способи і засоби взаємодії людини з зовнішнім середовищем (зворотний процес також важливий). У взаємодії комп'ютерні технології займають важливе місце. Вони забезпечують, комфортну, індивідуальну, різноманітну, високоінтелектуальну взаємодію об'єктів комунікації.

ІКТ дадуть можливість будь-якому педагогу безпосередньо виходити в інформаційний простір як зі зверненням за методичною допомогою в різні сервісні служби, так і з трансляцією свого досвіду роботи. Проводячи аналогію між традиційними формами роботи з батьками і тими ж формами, але тільки з використанням ІКТ, очевидно, що такі форми роботи з батьками дійсно мають місце бути і є ефективними.

Однією з найбільш ефективних форм роботи з батьками є наочна інформація. Сюди включені батьківські куточки, папки-пересування, сімейні і групові альбоми, фотовиставки тощо. Проте сучасні батьки не завжди звертають увагу на такі стенди, рідко читають оголошення, поки педагоги не звернуть на це їхню увагу. Тому при оформленні інформаційних куточків для батьків доцільно користуватися ІКТ (весь матеріал створюється з використанням програм Microsoft Office та зберігається в хмарних сховищах, наприклад на Google Диску і надається спільний доступ всім батькам) та розміщується на офіційному веб-сайті закладу. Барвистий і правильний дизайн підбраного матеріалу допомагає батькам полегшити сприйняття потрібної інформації. І, як правило, все яскраве запам'ятовується та більше привертає увагу батьків.

Важливим елементом використання ІКТ для більш ефективної взаємодії з батьками є проведення тематичних батьківських зборів, консультацій, конференцій, семінарів-практикумів з використанням матеріалів, розроблених у програмі Microsoft PowerPoint. Створюючи презентації, фахівець може надати як теоретичний матеріал, так і показати слайд-шоу, використати фото та відеоматеріали.

Досить поширеною формою, яка дає можливість познайомити батьків з навчальним закладом, його правилами, традиціями, особливостями виховно-освітньої роботи, є день відкритих дверей. Можна провести екскурсію по закладу з відвідуванням груп, провести бесіду з батьками. А можна, завдяки ІКТ, показати все це в формі рекламного відеоролика на офіційному веб-сайті та сторінках в соціальних мережах закладу.

Наявність у освітнього закладу власного офіційного веб-сайту в мережі Інтернет надає батькам можливість оперативно отримати офіційну інформацію про його життєдіяльність. Перелік інформації регламентованій нормативно-правовими документами.

Ефективній, партнерській взаємодії батьків між собою, педагогами та фахівцями в більш неформальній обстановці сприяє створення педагогами освітнього закладу сторінки в соціальних мережах. На сторінці групи батьки можуть отримати інформацію про методи збереження здоров'я дітей, правила поведінки дитини в сім'ї і в суспільстві, корисні поради щодо розвитку, навчання та виховання дітей.

Однак такий режим інформаційної взаємодії не заперечує можливості отримання індивідуальної або конфіденційної інформації. На сторінці своєї групи батькам дається можливість обговорити ті чи інші питання, що стосуються освітнього процесу, не тільки з педагогами, але також і між собою. Таке неформальне спілкування зближує батьків, педагогів, дає можливість вислухати думку батьків, їх освітні потреби і виховні запити, покращує зворотний зв'язок, дає можливість висловити свої пропозиції, побажання, незгоду з тих чи інших питань.

Використання ІКТ сприяє підвищенню ефективності взаємодії педагогів і батьків, дає можливість сформувати у батьків інтерес до питань виховання, бажання розширювати і поглиблювати наявні педагогічні знання, розвивати креативні здібності.

В рамках дослідження було проведено опитування батьків в комунальному дошкільному навчальному закладі "Центр розвитку дитини "Я+сім'я" в період пандемії квітень-травень 2020 р. У дослідженні застосовано такі теоретичні методи, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, а також такі емпіричні методи, як анкетування, бесіди; графічні методи зведення і обробки даних. Питання анкети спрямовані на виявлення актуальних потреб, проблемних питань, ситуацій, з якими стикаються батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку (з інвалідністю).

Для опитування розроблено анкету, що містить 31 запитання різного типу (відкриті, закриті, з варіантами відповідей, твердженнями тощо). Анкета створена за допомогою сервісу Google Forms. Опитування відбувалося методом самозаповнення анкет онлайн.

В опитуванні брали участь 31 батьків, з них 26 (83,9 %) жінок та 5 (16,1 %) чоловіків, що свідчить про те, що в більшості випадків, вихованням дитини займаються матері. В ході анкетування було отримано такі результати. Встановлено, що більшості респондентам до 40 років (26 осіб; 87,1 %), перебувають в офіційному шлюбі (23 особи; 74,2 %), виховують одну дитину (18 осіб; 58,1 %) та не працюють (13 осіб; 41,9 %).

Серед проблем, які є актуальними на момент опитування, більшість респондентів називали нестачу коштів (21 особа; 67,7 %); відсутність профільного фахівця (16 осіб; 52 %); немає з ким залишити дитину (13 осіб; 41,9 %), брак сил по догляду за дитиною (10 осіб; 32,3 %) тощо (рис. 1).

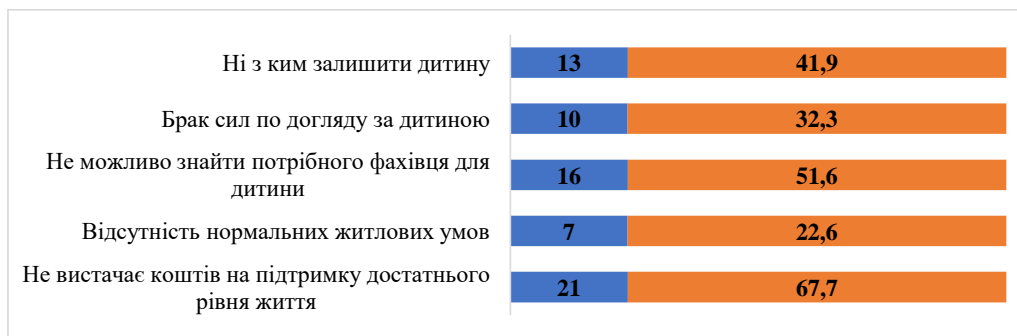


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання "Які проблемні питання (проблеми) наразі є для Вас актуальними?"

У процесі опитування з'ясовано, що батьки дітей з особливими освітніми потребами не задоволені обслуговуванням в державних медичних закладах (26 осіб; 83,9 %). Водночас 25 респондентів (80,6 %) відчують необхідність в консультаціях психолога.

Для повноти дослідження важливо було отримати інформацію щодо структур, які надають батькам психологічну, корекційну та матеріальну підтримку. Відтак респонденти зазначили: заклади дошкільної освіти (25 осіб; 80,6 %); приватні корекційно-розвивальні психологічні центри (21 особа; 67,7 %); центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (8 осіб; 25,8 %).

Водночас батьки наголосили, що відчують труднощі у взаємодії із закладами соціального обслуговування. Лише 12 осіб оцінюють роботу цих установ "задовільно"; більшість 17 осіб (54,8 %) дають оцінку "незадовільно".

На запитання "Ваша оцінка діяльності неурядових (громадських) організацій, які працюють з дітьми з інвалідністю?" отримано такі відповіді: 15 осіб (48,4 %) "задовільно"; 14 осіб (45,2 %) "важко відповісти"; 2 особи (6,5 %) обрали "незадовільно".

У контексті отримання освітніх послуг, а саме щодо закладу освіти “Центр розвитку дитини “Я+сім’я”, більшість батьків (27 осіб; 87,1 %) оцінили як “задовільно” та одна особа (3,2 %) – “чудово”. Варто зазначити, що батьки потребують додаткової інформації з питань виховання, навчання дитини, догляду (21 осіб; 67,7 %). На рис. 2 представлено відповіді щодо видів цієї інформації.



Рис. 2. Відповіді респондентів на запитання “Якої саме інформації Вам не вистачає і хотіли б отримати?”

Наведемо приклади відповідей батьків на запитання “Яку допомогу (інформацію) Ви хотіли б отримувати у межах свого дошкільного навчального закладу, який наразі відвідуєте?” Серед них: “Поради по корекційній роботі та спілкуванню з дитиною”, “Як навчити дитину самостійності (одягатися, їсти тощо)”, “Питання подальшої освіти”, “Корекційні заняття з дитиною вдома”, “Психологічного характеру, входження у соціум, зміст соціальної допомоги”, “Хотілося б більше інформації про подальшу освіту дитини”; “Інформацію про розвивальні заняття вдома з дитиною в умовах карантину”, “Як правильно організувати вільний час для дитини”.

У ході опитування досліджено, що поза закладом освіти респонденти спілкуються переважно з родичами (27 осіб; 87,1 %) та з “особливими” друзями по дитячому майданчику (7 осіб; 22,6 %). Більшість батьків часто відчувають стрес, напруженість через проблеми із здоров’ям дитини (18 осіб; 58,1 %).

Наведемо приклади відповідей на запитання “Що Вам здається найважчим в організації життєдіяльності дитини?” Серед них: “Самообслуговування”, “Відсутність підтримки зі сторони суспільства, а також родичів та друзів”, “Соціальна адаптація та максимальне самообслуговування”, “Спілкування з ровесниками”; “Відсутність фахівця з яким би можна було постійно консультуватися (супровід) про стан дитини та її поведінку в період карантину”, “Не вистачає знань, як розвивати дитину психічно та фізично”, “Все важко дається”.

Виявлено, що батьки не задоволені рівнем власних знань з питань догляду та виховання дітей/дитини (14 осіб; 45,2 %) та лише 4 особи (12,9 %) задоволені. В основному більшості батькам (14 осіб; 45,2 %) у вихованні та розвитку дитини допомагають інші члени сім’ї.

У контексті зазначеного нами встановлено, що інформацію, яка допомагає у догляді та розвитку дітей, респонденти отримують переважно з таких джерел: “поради інших батьків, які виховують дітей з ООП” (24; 77,4 %); “консультації фахівців у спеціальних установах (поліклініки, заклади дошкільної освіти тощо)” (23; 74,2 %); “спеціальна література з питань розвитку та виховання” (14; 45,2 %).

Серед найбільш прийнятних та ефективних способів отримання необхідної інформації респонденти зазначили такі: “Онлайн консультація”, “Очні консультації”, “Консультації та спільні програми навчання”, “Усі можливі, для нас це дуже важливо”, “Інтернет ресурс”, “Мобільний зв’язок, зв’язок онлайн (соц. мережі, месенджери, скайп), очне”, “Живе спілкування, пошта або вайбер, періодичні зустрічі в форматі конференцій-лекцій”, “Електронне листування”, “Переписка в інтернеті, розмова по телефону”.

Серед труднощів, що виникають у батьків під час перебування в умовах карантину, респонденти виокремили такі як: “Організація занять, складності в узгодженні графіку”, “Підтримка дисципліни”, “Дитина не відвідує заняття, і не зв’язуючи на заняття вдома, певні навички у дитини втрачаються”, “Перенасиченість спілкуванням з дитиною”, “Важко організувати себе та дозвілля дитини”, “Як допомогти дитині розтратити всю енергію”, “Бажано було б отримувати завдання для занять вдома”, “Труднощів немає, у нас все життя один суцільний карантин”.

Висновки. Отже, в умовах соціально-економічного сьогодення та реформування освіти існує нагальна потреба активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі та роботі з батьками дітей з ООП зокрема.

Батьки дітей з ООП – це та категорія учасників освітнього процесу, яка вимагає пильної педагогічної уваги, психологічних підходів та толерантного ставлення у роботі з ними. Ці батьки мають ряд потреб, труднощів,

проблемних ситуацій, які потребують всебічної підтримки фахівців закладу дошкільної освіти протягом всього навчального року, літнього оздоровлення та у період форс-мажорних ситуацій (карантин, пандемія тощо).

Нами висвітлено основні форми ефективної взаємодії з батьками із використанням ІКТ, як от: власний офіційний веб-сайт освітнього закладу в мережі Інтернет; сторінка в соціальних мережах; проведення тематичних батьківських зборів, консультацій, конференцій, семінарів-практикумів з використанням матеріалів, розроблених у програмі Microsoft PowerPoint; день відкритих дверей та екскурсія по закладу у формі рекламного відеоролика на офіційному веб-сайті та сторінках в соціальних мережах закладу; дистанційні заняття по з дітьми скайпу, проведення вебінарів для батьків тощо.

У процесі дослідження нами були виділено проблеми, що властиві батькам дітей з особливими освітніми потребами: медичні (реабілітаційні), психологічні, педагогічні, юридичні, соціальні та матеріальні. З'ясовано, що більшість респондентів є клієнтами закладу освіти та виступають об'єктом взаємодії з ним. Встановлено, що в дошкільному навчальному закладі "Центр розвитку дитини "Я+сім'я" робота з батьками передбачає різний спектр заходів, спрямованих на надання соціально-педагогічної підтримки, різних видів допомоги та супроводу вцілому.

Подальших розвідок, на наш погляд, потребує питання посилення цифрової грамотності батьків, які виховують дітей з інвалідністю, педагогів, а також тих, хто змушений стати частиною цифрового суспільства внаслідок пандемії, розробки алгоритму надання соціально-педагогічної підтримки батькам з використанням ІКТ в умовах дистанційної освіти.

Використана література:

1. Абрамович Г. М. Педагогічне значення співпраці з сім'ями у виховному процесі дошкільного навчального закладу. *Педагогічний дискурс*. 2008. № 3. С. 13–18.
2. Валентьєва Т. І. Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. №. 17 (1). С. 121–128.
3. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд. : А. А. Волосюк ; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2015. 85 с.
4. Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 1. С. 29–31.
5. Міністерство освіти і науки Іспанії. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами / Міністерство освіти і науки Іспанії. 1994. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення 14.05.2020).
6. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / ред. А. А. Колупаєва. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
7. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.05.2020).
8. Стасюк Л. П., Слюсар М. О. Аналіз проблем сімей, які виховують дитину з вадою слуху. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 149–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2017_2_27.
9. Чечко Т. М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 20 с.

References:

1. Abramovych H. M. (2008). *Pedahohichne znachennia spivpratsi z simiami u vykhovnomu protsesi doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Pedagogical Meaning of Collaboration With Families at Educational Process of Pre-School Educational Institutions]. *Pedahohichniyi dyskurs*, no 3, pp. 13–18. [in Ukrainian].
2. Valentieva T. I. (2013). *Sutnist, meta, pryntsyipy i formy spivrobitnytstva doshkilnoho navchalnoho zakladu z batkamy starshykh doshkilnykiv* [The Essence, Purpose, Principles and Forms of Collaboration of Preschool Establishments with Parents]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, no 17 (1), pp. 121–128. [in Ukrainian].
3. *Vprovadzhennia ta poshyrennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti doshkilnoho zakladu z ditmy, pedahohamy, batkamy ta hromadskistiu* [Introduction and dissemination of information and communication technologies in the work of the preschool educational institution with children, teachers, parents and the public]: tematychnyi zbirnyk prats / uporiad.: A. A. Volosiuk; za zah. redaktsiieiu L. A. Shysholik. Rivne : ROIPPO, 2015. 85 p. [in Ukrainian].
4. Markovska T. (2012). *Stan i perspektyvy vprovadzhennia IKT v praktyku doshkilnoi osvity. Komp'iuter u shkoli ta simi*, no 1, pp. 29–31. [in Ukrainian].
5. Ministerstvo osvity i nauky Ispanii. (1994). *Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy*. [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education], available at: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (accessed 14.05.2020). [In Spain].
6. *Osnovy inkluzyvnoi osvity* (2012). [Fundamentals of inclusive education] : navch.-metod. posib. / red. A. A. Kolupaieva. Kyiv. 308 p. [in Ukrainian].
7. Verkhovna Rada Ukrainy (2017). *Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII*. Verkhovna Rada Ukrainy : ofits. veb-portal. Baza danykh: Zakonodavstvo Ukrainy. available at : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed 12.05.2020). [in Ukrainian].
8. Stasiuk L., Sliushar M. *Analiz problem simej, yaki vykhovuiut dytnu z vadoiu slukhu* [Analysis of the problems of families raising a child with hearing defect]. *Pedahohichniyi chasopys Volyni*. 2017, n. 2. pp. 149–155, available at : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2017_2_27 (accessed 12.05.2020). [in Ukrainian].
9. Chechko T.M. *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv ditei z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v doshkilnykh navchalnykh zakladakh* [Social and pedagogical support of parents of children with peculiarities of psychophysical development in pre-school educational institutions]: avtoref. dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.05. Kyiv. 2018. 20 s. [in Ukrainian].

Zalutsky I. I., Denysiuk O. M., Chechko T. M. The use of information and communications technology (ICT) in work with parents who bring up a child with a disability

The article reveals the issue of effective interaction of educational institutions with parents raising a child with disabilities. In today's conditions, the need for such cooperation with the help of various technologies is actualizing in the Ukrainian society. Information and communication technologies (ICT) are firmly embedded in all spheres of human life, as well as in the educational process. Interaction of participants in the educational process is a necessary condition for full and harmonious development of children, as coordination between professionals and parents through the systematic use of face-to-face and remote forms of work is a guarantee of holistic impact on the individual and effective educational results. In the focus of attention of specialists is a significant issue of determining the current needs and difficulties of parents, which are exacerbated by the nosology of the child with special educational needs (PD) and determine the trajectory of this interaction. In the context of the topic, the possibilities of introducing new forms and methods of interaction with parents with the help of ICT are revealed. The research was conducted in the form of a survey in order to identify current needs, problematic issues, situations faced by parents of children with special needs. It is analyzed that parents of this category of children need additional information on education, training and care; outside the educational institution remain in a situation of isolation, feel stress and tension. Respondents receive the main types of support in preschool education institutions, private correctional and developmental psychological institutions and centers of social services for families, children and youth. Drawings are presented and examples of respondents' answers about receiving educational services at the Center for Child Development "I + Family", which acted as an experimental base. The study highlights a range of problems that are inherent in the parents of children with SEN, and which requires close attention of professionals in close interdisciplinary interaction. The main forms of effective interaction with parents with the use of information and communication technologies are identified.

Key words: information and communication technologies, parents, needs, teachers, interaction, inclusive education, children with special educational needs, children with special needs.

УДК 378.147: 811

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.19>

Зевако В. І.

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
(НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ)**

Розглянуто сутність понять "лінгвокраїнознавчий аспект" викладання української мови як іноземної, "лінгвокраїнознавча компетенція", "лінгвокраїнознавство". Проаналізовано дослідження українських учених у галузі лінгводидактики щодо трактування названих понять. Констатовано, що лінгвокраїнознавчий підхід забезпечує знання про українські реалії, традиції і звичаї, усвідомлення семантики мовних одиниць, головним чином лексичних, із національно-культурним компонентом. Лінгвокраїнознавчу компетенцію кваліфіковано як складову частину професійної комунікативної компетенції, зазначено, що вона включає історико-географічну інформацію, знання державного устрою і культури країни, мову якої вивчає іноземний студент. Підкреслено, що лінгвокраїнознавство поєднує фонетичний, лексико-семантичний, граматичний, стилістичний аспекти навчання іноземної мови з національно-культурним компонентом мовного матеріалу. Серед засобів формування лінгвокраїнознавчої компетенції названо лексику на позначення реалій країни, де навчається іномовний студент, фразеологічні елементи, які містять відомості про характерні національні особливості, вивчення відповідних текстів під час аудиторних занять та самостійної роботи тощо. Наголошено, що головним засобом подання лінгвокраїнознавчої інформації автор вважає текст. Репрезентовано приклади використання і впровадження текстового матеріалу до теми "Я хочу розказати про себе, про свою сім'ю, про свою країну", яку вивчають чужоземні студенти І курсу Тернопільського національного університету імені І. Я. Горбачевського. Проаналізовано систему передтекстових і післятекстових вправ і завдань, спрямованих на формування як лінгвістичних норм, так і знань про країну (країни), міста, мови тощо. Підтверджено, що відомості про рідні країни і мови, поряд із матеріалом про Україну, сприятимуть вивченню нової мови і стимулюватимуть формування полікультурної особистості.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лінгвокраїнознавчий аспект, лінгвокраїнознавча компетенція, лінгвокраїнознавство, текст, полікультурна особистість.

Реальні умови спілкування в сучасному світі під час вивчення іноземної мови передбачають засвоєння певної кількості позамовної інформації. Це стосується і навчання української мови як іноземної. Лінгвокраїнознавчий аспект важливий для інтеграції чужоземного студента в українське соціальне й мовне середовище, повноцінної комунікації, а також для збереження власних традицій та національної ідентичності.

Лінгвокраїнознавчий підхід дає змогу розв'язати важливі завдання у формуванні комунікативної компетенції: він забезпечує знання про культуру, історію, соціально-політичний устрій, реалії, традиції і звичаї України, знання мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, розвиває здатність сприймати українську мову в її культурноносній функції, сприяє залученню до діалогу культур, усвідомленню сутності мовних явищ, ролі мовних одиниць у комунікативних процесах [6, с. 255–256].

Тексти країнознавчого характеру займають нині дедалі більше місця в процесі навчання іноземних мов, адже дають знання про реалії тієї країни, мова якої вивчається, знайомлять з її географією, освітою, культурою тощо. Погоджуємося з Л. Антоною, що зміст таких текстів повинен бути значущим, мати певну новизну, містити відомості про державний устрій, географічне середовище, характерні предмети матеріальної культури, елементи фольклору або особливості мовленнєвого поведіння й етикету [1, с. 164], тобто формувати лінгвокраїнознавчу компетенцію.

Ю. Веклич і Д. Миронець розглядають її як складову частину професійної комунікативної компетенції і включають у це поняття знання географії, історії, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається, особливостей соціокультурного розвитку країни на сучасному етапі, володіння особливими характерними проявами мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжуються висловлюваннями) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку цим особливостям, тобто сформованість цілісної системи уявлень про національні культурні особливості країни, що дає змогу асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягти в такий спосіб повної комунікації [3, с. 118].

Як цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, розуміє лінгвокраїнознавчу компетенцію і Л. Антонова. Вона ж стверджує, що, по-перше, предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики. По-друге, предметом дослідження є також пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурологічного прочитання текстів на практичних мовних заняттях [1, с. 166].

Про предмет і об'єкт лінгвокраїнознавства говорять К. Перинець і О. Салова: предмет і об'єкт лінгвокраїнознавства може розглядатися крізь лінгвістичну, лінгводидактичну, соціолінгвістичну, культурологічну, етнопсихологічну призму, акцентуючи на складності та багатогранності досліджуваного феномена. На наш погляд, саме лінгвокраїнознавча інформація, залучаючи культурологічні, географічні, економічні, соціально-політичні, історичні знання, відображає національно-культурну специфіку мови, що вивчається іноземцем [7, с. 77].

Отже, сучасне лінгвокраїнознавство поєднує фонетичний, лексико-семантичний, граматичний, стилістичний аспекти навчання іноземної мови з національно-культурним компонентом мовного матеріалу.

У процесі навчання української мови як іноземної в цьому аспекті елементи країнознавства поєднуються з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення інофонів із новою для них дійсністю. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв української мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими, вважає А. Будник [2, с. 53–54].

Серед засобів формування лінгвокраїнознавчої компетенції дослідниці Ю. Веклич та І. Грищенко називають розтлумачення безеквівалентних лексем мови, які відображають реалії країни, усвідомленого користування ними в процесі комунікації, ознайомлення з фразеологізмами, які містять відомості про характерні національні риси, специфіку побуту країни, традиції тощо, отримання лінгвокраїнознавчого матеріалу шляхом читання оригінальних, неперекладаних текстів (літературних, науково-популярних текстів, газетних нотаток, реклами, оголошень тощо), вивчення відповідних текстів під час аудиторних занять та самостійної роботи, відвідування музеїв, виставок, культурних та історичних осередків, перегляд кінофільмів, озвучених українською мовою [3, с. 156; 5, с. 68].

Вважаємо, що головний засіб подання лінгвокраїнознавчої інформації – текст. **Мета статті** – представити розроблені й апробовані автором навчально-методичні матеріали для формування лінгвокраїнознавчої компетенції в процесі вивчення теми “Я хочу розказати про себе, про свою сім'ю, про свою країну” з української мови як іноземної.

Одразу зазначимо, що у процесі студіювання використовуємо навчальний посібник “Українська мова як іноземна”, виданий колективом кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського. Книга вийшла за редакцією М. П. Тишковець у видавництві “Укрмедкнига” 2018 р. у Тернополі [8].

Названа тема завершує перший семестр, отже, підсумовує попередньо засвоєний матеріал. Заняття має на меті надати знання про Україну та країни й міста, з яких приїхали студенти, що співвідноситься з концепцією полікультурної особистості. Завдання до теми komponуємо таким чином, щоб у процесі навчання могли застосовуватися різні види мовленнєвої діяльності. Тут пропонується нова, головним чином інтернаціональна лексика; працюючи в парах або малих групах, студенти створюють діалоги про сім'ю, навчання, життя в Тернополі.

У сучасній методиці загальноприйнятою є думка про те, що робота з текстами для читання в іншомовній аудиторії має проводитися щонайменше у три етапи:

- передтекстова частина (пояснення нових лексичних одиниць, зняття труднощів перед читанням);
- власне читання;
- післятекстова робота (виконання вправ на перевірку розуміння прочитаного) [4].

Ми виконуємо передтекстові й післятекстові вправи, спрямовані на вироблення орфоепічної й орфографічної культури, умінь правильного написання, збагачення словникового запасу, вдосконалення граматичних навичок.

3-посеред інших завдань – доповнити мінідіалоги:

1. *Як тебе звати?* – Мене ... 2. *Ти студент / студентка?* – ... , я ... 3. *Де ти навчаєшся?* – Я навчаюся в ... 4. *Звідки ти приїхав / приїхала?* – ... приїхав / приїхала із / з ... 5. *Де живе твоя сім'я?* – Моя ... 6. *Твоя сім'я велика?* – Ні, ... 7. *Як звать твою маму?* – ... маму звать ... 8. *Скільки мамі років?* – Мамі ... роки (років). 9. *Хто вона?* – Вона ... 10. *Як звати твого батька?* – Мого ... звати ... тощо.

Центральне місце теми відводимо тексту “Україна”, що буде головним елементом розповіді про себе, сім'ю і країну.

Україна – європейська держава. Вона розташована у центрі Європи. Сусіди України – Польща, Румунія, Угорщина, Чехія, Словаччина, Білорусь і Росія.

В Україні живе 45 (сорок п'ять) мільйонів осіб. Тут розмовляють українською, російською, кримсько-татарською, білоруською, польською, румунською, єврейською, болгарською, циганською мовами.

Найбільші міста країни – Київ, Харків, Дніпропетровськ, Львів, Донецьк, Одеса. Столиця України – Київ.

Грошова одиниця – гривня.

На території України є Чорне та Азовське моря. Є в Україні гори: на заході – Карпати, на півдні – Кримські гори.

Клімат країни помірний: зима морозна та сніжна, літо сонячне й тепле.

Я люблю свою рідну Україну.

Комплекс післятекстових завдань має на меті закріплення фактичних відомостей про країну, в якій навчаються іноземні студенти (формулювання запитань і відповідей), а також засвоєння конструкцій “розмовляти / говорити українською / англійською (мовою / мовами)”.

До прикладу, виконуємо вправу за зразком: *Якою мовою ти говориш?* – *Я говорю (українська).* – *Я говорю українською.*

1. *Якими мовами говорить Анна?* – *Вона говорить (українська та польська).* 2. *Якою мовою говорить Альваро?* – *Він ... (іспанська).* 3. *Якою мовою говорить Радослав?* – *... говорить (болгарська).* 4. *Якими мовами говорять студенти?* – *... говорять (англійська та українська).* 5. *Якою мовою ти говориш?* – *Я ... (польська).* 6. *Якою мовою говорить Ахмед?* – *Він говорить (арабська).* 7. *Петере, ти говориш (французька)?* – *Ні, я говорю (німецька).* 8. *Еверт говорить лише німецькою мовою?* – *Ні, він говорить (німецька та іспанська).* 9. *Якими мовами спілкуються в Україні?* – *В Україні спілкуються (українська, російська, румунська, молдовська, кримськотатарська, польська, єврейська, ромська) мовами.* 10. *Якими мовами розмовляє цей студент?* *Він розмовляє (англійська та арабська).*

Можна запропонувати й творче завдання, що вимагає логічного доповнення речень і формує навичку живання іменникової форми.

1. *Це Тарас. Його рідна мова українська. Він розмовляє ...* 2. *Це Алі. Його ... арабська. Він розмовляє ...* 3. *Це Ганс. Він із Німеччини і розмовляє ...* 4. *Це Кетрін. Вона приїхала зі США. Вона розмовляє ...* 5. *Це Шохруз. Він приїхав з Узбекистану. Його рідна мова узбецька. Він розмовляє ...* 6. *Це Рафал. Він ... із Польщі. Його рідна мова польська. Він розмовляє ...* 7. *Це Жан. Він приїхав із Парижа. Жан розмовляє ...* 8. *Це Іван. Він із Москви і розмовляє ...* 9. *Альваро – іспанець. Він говорить ...* 10. *Маргарет приїхала з Конго. Вона розмовляє ...*

Наприкінці заняття проводимо інтерактивну вікторину “Назви країну”.

1. *Європейська країна, яка межує з Білоруссю на півночі, Польщею, Словаччиною і Угорщиною на заході, Румунією і Молдовою на південному заході, Росією на сході й північному сході. Кольори державного прапора – синій і жовтий.*

2. *Держава в Західній Африці, яка раніше називалася Золотий Берег. Сусіди – Буркіна-Фасо, Кот-д'Івуар, Того. Найбільші міста – Кумасі, Аккра, Суньяні. Грошова одиниця – седі.*

3. *Держава в Західній Африці. Державна мова – англійська, офіційні – хауса, іґбо, йоруба. Найбільше місто – Лагос, колишня столиця. Інші великі міста – Кано, Ібадан, Абуджа.*

4. *Держава на сході Африки, сусіди: Північний Судан, Ефіопія, Сомалі, Танзанія, Уганда. Столиця Найробі. Офіційні мови – суахілі, англійська.*

5. *Держава у Південній Африці. Сусіди – Замбія, Мозамбік, ПАР, Ботсвана. Столиця – Хараре. Найбільші міста: Булавайо, Читунгвіза, Мутаре, Гверу.*

6. *Держава на північному сході Африки та Синайському півострові в Азії. Найбільші міста – Каїр, Александрія, Суец, Ісмаїлія, Порт-Саїд, Ель-Файюм.*

7. *Найбільше місто – Стамбул. Столиця країни – Анкара.*

8. *Держава в Центральній Африці. Сусіди – Центральноафриканська Республіка, Південний Судан, Уганда, Руанда, Бурунді, Танзанія, Замбія, Ангола. Столиця Кіншаса.*

9. *Країна в Південній Азії. Сусіди: Пакистан, КНР, Непал, Бутан, М'янма, Бангладеш. Національна тварина – тигр, національний птах – павич, національна квітка – лотос, національний фрукт – манго.*

10. *Сусіди – Росія, Литва, Білорусь, Україна, Чехія, Словаччина, Німеччина. Найдовші річки – Вісла та Одер. Найбільші міста – Краків, Лодзь, Вроцлав, Познань.*

Вправа узагальнює вивчене, в ній на основі знайомої, в тому числі інтернаціональної лексики студенти визначають, про яку країну (Україна, Гана, Нігерія, Кенія, Зімбабве, Єгипет, Туреччина, Конго, Індія, Польща) йдеться.

Погоджусь з думкою І. Грищенко, що «при викладанні української мови як іноземної необхідно бути обізнаним у відмінностях в українській мові та культурі і мові студентів-іноземців; стимулювати бажання пізнавати нові факти з культури країни, в якій вони зараз перебувають та налагоджувати таким чином між-культурну комунікацію» [5, с. 68].

Відомості про рідні країни і мови, поруч із матеріалом про Україну, сприяють, на нашу думку, інтересу до вивчення нової мови, стимулюють формування полікультурної особистості.

Висновки. Сучасне лінгвокраїнознавство поєднує фонетичні, лексико-семантичні, граматичні багатства мови з національно-культурним компонентом мовного матеріалу. Головним засобом реалізації лінгвокраїнознавчої інформації вважаємо текст. Лінгвокраїнознавчий матеріал, що використовується для надання фонових знань про Україну та інші країни і відображає національно-культурну специфіку мови, яка вивчається чужомовним студентом, може бути основою для засвоєння української мови як іноземної.

Використана література:

1. Антонова Л. Г. Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення іноземних мов у старшій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 164–69.
2. Буднік А. Особливості використання лінгвокраїнознавчого коментаря на заняттях з літератури в іншомовній аудиторії (початковий етап навчання). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1(23). С. 53–57.
3. Веклич Ю., Миронець Д. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 118–121.
4. Галка Ю. М. Викладання української мови як іноземної у лінгвокраїнознавчому аспекті. URL: <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45> (дата звернення: 19.09.2020).
5. Грищенко І. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі вивчення української мови як іноземної. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Філологія. 2018. Випуск 1 (39). С. 67–69.
6. Лещенко Т. О., Самойленко І. В., Юфименко В. Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні. *Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть: До 70-ліття від дня народження Березини української пісні* : збірник наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 253–263.
7. Перинець К. Ю., Салова О. В. Чому лінгвокультурознавчі знання необхідні студентам-іноземцям? *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів* : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Дніпро, 2018. С.77–79.
8. Українська мова як іноземна : навч. посібник / І. І. Гавришчак та ін.; за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : Укрмедкнига, 2018. 168 с.

References:

1. Antonova L. G. Lingvokrajnavchij aspekt vyvchennia inozemnyh mov u starshij shkoli [Linguistic aspect of the foreign languages study at high school]. *Taurian Bulletin of Education*, 2017, nr 1, pp. 164–69 [in Ukrainian].
2. Budnik A. Osoblyvosti vykorystannia lingvokrajnavchogo komentariya na zanjattjah z literatury v inshomovnij audytorii (pochatkovyj etap navchannja). [Peculiarities of the linguistic commentary use in the literature classes in a foreign language group (teaching beginners)]. *Comparative and pedagogical studies*. 2015, nr 1 (23), 2015, pp. 53–57 [in Ukrainian].
3. Veklych Ju., Myronec' D. Formuvannja lingvokrajnavchoyi kompetencyi u procesi profesijnoyi pidgotovky majbutnih uchyteliv inozemnoyi movy. [Formation of linguistic competence in the process of professional training of future foreign language teachers]. *Youth and the market*. 2012, nr 3, pp. 118–121 [in Ukrainian].
4. Galka Ju. M. Vykladannia ukrajynskoyi movy jak inozemnoyi u lingvokrajnavchomu aspekti. [Teaching Ukrainian as a foreign language in the linguistic and national aspect]. URL: <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45> (access date: 19.09.2020) [in Ukrainian].
5. Gryshhenko I. Formuvannia lingvokrajnavchoyi kompetencyi u procesi vyvchennia ukrajynskoyi movy jak inozemnoyi. [Formation of linguistic competence in the process of studying Ukrainian as a foreign language]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Series: Philology. Vol. 1 (39), 2018, pp. 67–69 [in Ukrainian].
6. Leshhenko T. O., Samojlenko I. V., Jufymenko V. G. Formuvannia lingvokrajnavchoyi kompetencyi inozemnyh studentiv medychnyh VNZ zasobom ukrajynskoyi pisni. [Formation of linguistic competence of foreign students of medical universities by means of Ukrainian song]. *Creativity of Raisa Kyrychenko in the cultural space of Ukraine on the border of the XX–XXI centuries: to the 70th anniversary of the birth of the Guardian of Ukrainian song: Collection of Scientific Works*. Poltava, PNP named after VG Korolenko, 2013, pp. 253–263 [in Ukrainian].
7. Perynets' K. Ju., Salova O. V. Chomu lingvokulturoznachni znannia neobhidni studentam-inozemcjam? Aktualni problemy navchannia inozemnyh studentiv. [Why is linguistic and cultural knowledge necessary for foreign students? Current problems of teaching foreign students]. *Materials of the university scientific-practical conference*. Dnipro, 2018, pp.77–79 [in Ukrainian].
8. Ukrajyns'ka mova jak inozemna: navch. posib. [Ukrainian as a foreign language: textbook] / I. I. Gavrishchak and others; edit. by M. P. Tyshkovets. Ternopil, Ukrmedknyha, 2018. 168 p. [in Ukrainian].

Zevako V. I. Formation of the linguistic scientific competence at the classes of Ukrainian as a foreign language (educational and methodological materials)

The work deals with the essence of the concepts “linguistic aspect”, “linguistic competence” and “linguistics” while teaching the Ukrainian language as a foreign language. The research of Ukrainian scientists in the field of linguodidactics on the interpretation of these concepts has been analyzed. It is stated that the linguistic approach provides knowledge about Ukrainian realities, traditions and customs, awareness of the semantics of language units, mainly lexical, with a national-cultural component. Linguistic competence is qualified as a component of professional communicative competence, it also is noted that it includes historical and geographical information, knowledge of the state system and culture of the country the language of which is studied by a foreign student. It is also highlighted that linguistics combines phonetic, lexical-semantic,

grammatical, stylistic aspects of foreign language teaching with the national-cultural component of the language material. Among the means of forming linguistic competence is vocabulary to denote the realities of the country where the foreign language student is studying; phraseological elements that contain information about characteristic national features; study of relevant texts during classroom classes and independent work, etc. It is emphasized that the author considers the text to be the main means of presenting linguistic information. Examples of the use and implementation of text material on the topics "Country and nationality" and "I want to tell about myself, about my family, about my country", which are studied by foreign first-year students of I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, are presented. The system of pre-text and post-text exercises and tasks aimed at the formation of both linguistic norms and knowledge about the country (countries), cities, languages, etc. is analyzed. It is proved that information about native countries and languages, along with material about Ukraine, will promote the study of a new language and stimulate the formation of a multicultural personality.

Key words: Ukrainian language as a foreign language, linguistic aspect, linguistic competence, linguistics, text, multicultural personality.

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.20>

Зубенко В. О.

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасне суспільство вимагає конкурентоздатних фахівців, здатних спілкуватися професійною іноземною мовою за своєю спеціальністю. Знання іноземної мови забезпечує підвищення рівня професійної компетенції фахівця, зокрема майбутніх юристів. Стаття присвячена актуальній проблемі застосування моделі змішаного навчання у викладанні іноземної мови майбутнім юристам, обґрунтовано її затребуваність і ефективність у вивченні іноземної мови в сучасному освітньому просторі з метою досягнення студентами професійних і особистісних успіхів.

У статті проаналізовано сучасні методи професійно спрямованого інішомовного навчання, в основі яких є дослідження у сфері методики викладання іноземних мов, а також сучасні комп'ютерні розробки. Справжній міждисциплінарний підхід до розробки інноваційних аспектів викладання іноземних мов спеціальності істотно підвищує рівень інішомовної компетенції майбутніх юристів в їхньому професійному дискурсі, ефективними способами реалізації якого є інноваційні освітні технології (кейс-метод, ситуативно-рольові ігри, робота з інішомовними медіатекстами), а також змішане навчання (організація студентських Інтернет-конференцій, використання відео тощо). Основною рисою змішаного навчання визначено його міждисциплінарність, що висуває особливі вимоги до викладачів іноземної мови, яким для успішного його використання на заняттях необхідно поєднувати лінгвістичні знання зі знаннями у сфері інноваційних інформаційних технологій.

Зазначається необхідність професійно зорієнтованого підходу у взаємопов'язаному навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності. Аналізується прикладне значення іноземної мови для майбутніх юристів. Встановлено, що використання змішаного навчання забезпечує ефективне засвоєння лексико-граматичних структур майбутніми юристами в контексті професійного дискурсу, дає змогу збільшити частку самостійної мотивованої освіти студентів за істотної економії відведених немовними ЗВО навчальних годин для вивчення іноземної мови спеціальності.

Ключові слова: майбутні юристи, змішане навчання, інноваційні технології, іноземна мова, мережа Інтернет.

У період глобалізаційних та інтеграційних процесів сучасне суспільство дуже потребує конкурентоздатних фахівців, готових спілкуватися професійною іноземною мовою своєї спеціальності. Нині знання іноземної мови забезпечує підвищення рівня професійної компетентності фахівця, зокрема майбутніх юристів. Тому інноваційні аспекти викладання іноземної мови для майбутніх юристів є надзвичайно актуальними. Компетентний відбір змісту навчання інішомовного спілкування, урахування професійної специфіки, особливостей предметної сфери функціонування мови спеціальності є одним з чинників, що сприяють ефективній організації освітнього процесу.

Водночас в умовах тотальної інформатизації суспільства, на думку Т. Фаррел (Т. Farrell), постає завдання зробити знання і компетентність пріоритетними цінностями [6, с. 104]. Відповідаючи на виклики часу, які потребують особливого підходу в аспекті викладання іноземних мов, кожен немовний заклад вищої освіти (ЗВО) прагне змінити концепцію навчання іноземним мовам. Актуальним завданням кожного немовного ЗВО є не лише забезпечення знань правової термінології англійською мовою, а й її застосування на практиці та коректне використання юридичних термінів іноземною мовою. Тому сучасним технологіям і нововведенням відводиться особливе місце в забезпеченні підвищення якості освіти, оскільки вони засновані на комунікативному підході і передбачають використання різноманітних Інтернет-ресурсів, що є потужним засобом підвищення мотивації і моделювання мовного середовища для студентів, зокрема й майбутніх юристів.

Інноваційні технології кардинально змінили можливості викладачів іноземної мови в сучасному суспільстві, яким надаються необмежені можливості застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій у процесі навчання. У традиційне навчання увійшли, закріпилися і стали регулярно використо-

вуваними інноваційні засоби навчання та передачі знань, серед яких електронні курси, електронні освітні ресурси і електронні підручники. Метою багатьох немовних ЗВО є інтеграція освіти і наукової діяльності у світовий академічний простір, що спричинює підвищення вимог до якості підготовки майбутніх юристів, водночас цифрові технології, які стрімко розвиваються, спричинили збільшення майданчиків, на яких протікає процес навчання: до традиційних аудиторій додалося віртуальне середовище Інтернет. Усе це в сукупності уможливило викладання іноземної мови для майбутніх юристів в умовах змішаного навчання.

Метою статті є окреслення інноваційних аспектів викладання іноземної мови для майбутніх юристів в умовах змішаного навчання.

Освітня концепція професійно орієнтованого навчання іноземних мов в немовних ЗВО вже давно і міцно увійшла в практику викладання в нашій країні та за кордоном. Терміну “іноземна мова для спеціальних цілей” близько 30 років [3, с. 95]. Предметом вивчення в межах зазначеної цільової установки є “підмова” конкретної спеціальності у всіх її аспектах: граматичній, лексичній, фонетичній. Сучасні навчально-методичні посібники, присвячені мові спеціальності, як правило, охоплюють її функціонування у взаємодії всіх видів мовленнєвої діяльності: читання та перекладу, аудіювання, говоріння, письма [7 с. 256]. Засобом створення адекватного освітнього середовища, на думку М. Лонг (M. Long), є навчально-методичні комплекси (далі – НМК), що відображають весь спектр проблематики, яка вивчається, з метою оволодіння молодими фахівцями іншомовною мовленнєвою компетенцією професійної комунікації.

Як доцільно зазначає Н. Абдєєва, мова права багатоліка, оскільки охоплює практично всі сфери людського буття: соціально-політичні, виробничі, сімейні відносини. Ця обставина значно ускладнює процедуру відбору матеріалу для вивчення і, як наслідок, лексичного мінімуму для студентів-юристів [1, с. 71]. Тому підбір автентичного текстового матеріалу необхідно здійснювати з урахуванням міжпредметних зв'язків, що хронологічно відповідає графіку проходження базових дисциплін спеціальності. Більш вузькі проблеми, що вивчаються в межах вибраних спеціалізацій, інформаційно варто підтримувати матеріалами, представленими у вигляді додаткових навчальних посібників за спеціальністю. Окрім жанрового розмаїття, при відборі професійно зорієнтованих текстів для юристів враховуються конкретні стратегії читання.

Слід зазначити, що однією з першочергових цілей навчання іноземної мови є розвиток умінь майбутніх юристів виробляти якості, необхідні для формування індивідуального і творчого підходу щодо оволодіння новими знаннями, необхідними для самостійного аналізу інформації, отриманої з використанням останніх досягнень науки і техніки [9, с. 5]. Сучасна освітня парадигма, яка будується на комп'ютерних засобах навчання, бере за основу не передачу готових знань, умінь і навичок, а прищеплення студентам умінь самоосвіти. Водночас робота студентів на занятті має характер спілкування з викладачем, опосередкованого за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм і аудіовізуальних засобів.

Використання онлайн-технологій у сфері освіти розділило навчальне середовище на аудиторне та дистанційне освітнє середовище, які залишаються значною мірою відокремленими, оскільки спираються на різні засоби подачі інформації та спрямовані на задоволення потреб різних аудиторій. Водночас імплементація сучасних інформаційних технологій і поява нових підходів до процесу викладання іноземної мови дає змогу викладачам впроваджувати найоптимальнішу методику для розвитку й набуття комунікативної компетентності майбутніми юристами – змішане навчання, яке вдало поєднує онлайн навчання з присутністю викладача в аудиторному форматі [5, с. 145].

Аналізують процес модернізації освіти на основі інформатизації, О. Андрєєв узагальнює, що одним із шляхів вирішення окресленого завдання є раціональне поєднання традиційних освітніх технологій із сучасними інформаційними і комунікаційними технологіями, одним із перспективних напрямів яких на сучасному етапі є змішане навчання [2, с. 65]. Поняття змішаного навчання з'явилося досить недавно і, на думку Дж. Ватсон (J. Watson), передбачає поєднання суворих формальних засобів навчання (робота в аудиторії у вивченні мовного матеріалу) з неформальними (вивчення і обговорення найважливіших аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти, Інтернет-конференцій або електронних платформ) [10, с. 9]. Таке поєднання, будучи доступним, простим у використанні і маючи необмежені можливості для організації і здійснення контролю, дає змогу вести навчальну діяльність із використанням високого освітнього потенціалу електронних ресурсів. Натомість визначаючи таку модель навчання, О. Костіна зазначає, що змішане навчання є не лише комбінацією формальних та неформальних засобів навчання, а й поєднанням різних способів подачі навчального матеріалу (очне face-to-face, електронне online learning і самостійне навчання self-study learning) з використанням методики управління знаннями [4, с. 142].

У зарубіжній методиці Дж. Мінор (J. Minor) виокремлює шість моделей змішаного навчання: модель “FacetoFaceDriver” (основна частина занять проводиться в безпосередньому спілкуванні з викладачем, а електронне навчання використовується як доповнення до основної програми); модель “Rotation (навчальний час розподілений між індивідуальним електронним навчанням та навчанням в аудиторії разом із викладачем); модель “Flex” (основна частина навчальної програми засвоюється студентами самостійно за допомогою електронного навчання, а для відпрацювання складних тем викладач проводить консультації); модель “Onlinelab” (навчальна програма засвоюється в межах навчального закладу за допомогою електронного навчання в аудиторіях з комп'ютерною технікою. Студенти можуть також проходити навчання в традиційній формі в аудиторіях); модель “Self-blend” (додаткові курси до основного студенти обирають самостійно);

модель "OnlineDriver" (значна частина навчальної програми засвоюється за допомогою електронних ресурсів, однак обов'язковими є очні консультації) [8, с. 12].

Поєднання традиційного та електронного навчання дає змогу викладачеві використовувати сильні аспекти кожного навчального середовища для підвищення ефективності навчання з використанням систематичної оцінки взаємопов'язаних змінних та інтеграції засобів навчання. Змішане навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу, навчання стає більш відкритим, студенти мають змогу вчитися керувати власним навчанням [10, с. 122]. Упровадження моделі змішаного навчання в освітній процес передбачає використання мультимедійних та віртуальних ресурсів під час роботи в аудиторії (відео, віртуальні екскурсії, інтерактивні Web-сайти тощо), використання створених сайтів для підтримки змішаного навчання, використання систем управління курсом (платформи підтримки дистанційного навчання), використання синхронних та асинхронних обговорень [9, с. 6].

В організаційному аспекті є чотири можливих сценарії змішаного навчання у викладанні іноземної мови майбутнім юристам:

1) аудиторне заняття, доповнене Інтернет-ресурсами (онлайн-граматики та словники, тренувальні лексико-граматичні вправи, тести закритого типу). Представникам юридичної професії постійно доводиться вдаватися до логічного, послідовного, фактологічного викладу даних. Досвід таких викладів набувається в процесі написання тематичних есе з пройденого матеріалу, що здійснюється на юридичному факультеті на регулярній основі під час аудиторних занять. Також актуальним для студентів-правників є володіння письмовою перекладацькою компетенцією. Адекватний переклад іншомовної літератури за фахом, який передбачає точну передачу думки і відтворення стилю і форми повідомлення, є однією з найважливіших компетенцій майбутніх юристів. Тому важливим у розглянутій формі мішаного навчання є використання онлайн-граматики та словників для перекладу спеціальних текстів. У таких умовах переклад є не лише засобом отримання професійної інформації, що значно розширює простір спеціальних знань, а й засобом типологічного вивчення мов, що виявляє національно-культурну своєрідність рідної і досліджуваної мови;

2) аудиторне заняття, доповнене онлайн-компонентами комунікативної спрямованості (студенти отримують за допомогою e-mail чи навчальної платформи завдання, які контролюються викладачем, контактують із носіями мови у соцмережах тощо). Наприклад, оволодіння майбутніми юристами різними стратегіями читання є принципово важливим для професійної діяльності юриста, оскільки зумовлено конкретними комунікативно-когнітивними завданнями: навіть поверхове знайомство зі справою (опис місця, часу, події, характеристики учасників справи, протоколи тощо) вимагає володіння стратегією переглядового читання. Тому значущим є доповнення аудиторних занять із пошукового читання (які передбачають тексти з пошуку детальної інформації, хронології подій, що уточнюють обставини, скрупульозне вивчення справи) текстами детективного жанру, розміщеними на навчальних платформах, зокрема MOODLE. Онлайн-тексти детективного жанру повною мірою володіють особливостями професійних текстів для юристів, оскільки відображають властиві діяльності юриста логіку пошуку та обробки інформації. Детективні тексти надають всю палітру ситуацій професійного спілкування і є полігоном для породження різноманітних монологічних, діалогічних висловлювань, полілогом фактологічного та прогностичного характеру, які імітують реальні ситуації професійної діяльності юриста;

3) чередування аудиторних занять з онлайн-заняттями (групова робота над проектами, презентаціями, віртуальні контакти між учасниками). Така форма змішаного навчання є ґрунтовною для розвитку навичок професійного іншомовного говоріння. Так, у межах практичних занять ефективним є моделювання потенційних ситуацій професійного спілкування юристів із використанням сучасних освітніх технологій: рольових ігор, проблемних завдань, проектів, кейс-технологій. Досить цікавим прийомом, що провокує спонтанну мову студентів-юристів старших курсів, є позиція "професіонал – дилетант", у межах якої у студентів є змога відкорегувати поверхневі, а інколи помилкові думки з правових питань. Доповненням до таких практичних є симуляція судових процесів, слідчих дій на основі Інтернет-технологій. Особливої уваги заслуговують дискусії на професійні теми в Інтернет-середовищі, що стимулюють аргументовані висловлювання учасників дискусійного процесу, що є надзвичайно цінною навичкою для представників юридичної професії. Також доброю традицією є студентські Інтернет-конференції, де студенти мають змогу виступити з доповідями-презентаціями в режимі Power Point з проблематики курсових проектів. Такий вид самостійної роботи допомагає студентам закріпити матеріал, пройдений на практичних заняттях, зокрема спеціальну лексику, розвивати мовні навички;

4) абсолютно віртуальне навчання (самоосвіта під керівництвом викладача-куратора, віртуальна аудиторія, яка також уможливує групову роботу) [10, с. 39].

Будучи затребуваною і дієвою у вивченні іноземної мови, модель змішаного навчання окреслює перед викладачем кілька завдань. По-перше, це стосується правильної організації навчального матеріалу. Основне завдання викладача полягає в тому, що він має чітко знати, який матеріал буде вивчатися в аудиторії, а який, з огляду на простоту розглянутих проблем, можна надати для вивчення в дистанційній формі. Викладачеві необхідно враховувати міру складності матеріалу і час, який знадобиться студентам для виконання завдань і вправ. Тому модель змішаного навчання передбачає паралельно з друкованими посібниками розробку електронних курсів та банку завдань із професійної англійської мови, інтерактивних завдань та відеозавдань для самостійної роботи студентів старших курсів на платформі MOODLE, а також методичних матеріалів у системі eUniversity. Електронна навчальна середовище значно перевершує інформаційні можливості друкованих носіїв, активізує й індивідуалізує роботу студентів, сприяє ефективному контролю знань.

По-друге, викладач має чітко відображати організацію освітнього процесу. У його навчальному плані має бути прописано, які види діяльності будуть здійснюватися на заняттях в аудиторії і дистанційно, які види контролю будуть застосовані. Технологія змішаного навчання має переваги для ефективного викладання іноземної мови з використанням елементів інтерактивного або дистанційного навчання. Всі компоненти змішаного навчання гармонійно взаємодіють, однак відбувається це лише в тому разі, якщо всі вони методично вірно організовані.

Висновки. Іноземна мова має важливе прикладне значення для майбутніх юристів, для яких мова є своєрідною “професійною зброею”. В умовах фактичної відсутності в навчальних планах юридичного факультету предметів філологічного профілю дисципліна “Іноземна мова” покликана усіма доступними засобами заповнити цю прогалину, збагачуючи студентів відповідними лінгвістичним знаннями. Саме лінгвістичні знання є важливими для успішної реалізації суб’єктивного аспекту мови, що відбиває якісні характеристики особистості оратора. Не можна також не підкреслити особливу значущість професійної складової частини вивчення іноземної мови для майбутніх юристів як основи міжкультурної професійної комунікації в контексті сучасних міжнародних інтеграційних процесів і академічної мобільності студентів.

Використана література:

1. Абдеева Н. А. Роль информационно-коммуникационного обеспечения в подготовке будущих юристов. *Вестник ЧитГУ*. 2010. № 3 (60). С. 70–73.
2. Андреев О. О. Педагогические аспекты открытого дистанционного обучения : монография. Харьков : «Міськдрук», 2013. 212 с.
3. Корнева З. М. Методика формування міжкультурної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів вищого технічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 141. С. 94–99.
4. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. *Известия высших учебных заведений. Сер.: «Гуманитарные науки»*. 2010. № 2 (1). С. 141–144.
5. Щеглова А. О. Місце проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 3 (53). С. 142–151.
6. Farrell T. S. C. Reflective language teaching: From research to practice. London : Continuum, 2007. 202 p.
7. Long M. H. Second language acquisition and task-based teaching. Malden, MA : WileyBlackwell, 2015. 456 p.
8. Minor J. Incorporating service learning into ESOL programs. *TESOL Journal*. 2002. Vol. 11 (4). P. 10–14.
9. Sharma P. Integrating the World Wide Web into language courses. *Business Issues*. 2003. Vol. 3. P. 5–6.
10. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London : Versita, 2012. 254 p.
11. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-toface education. North American Council for Online Learning. 2008, 16 p.

References:

1. Abdeeva N. A. (2010). Rol informatsionno-kommunikatsionnogo obespecheniya v podgotovke buduschih yuristov [The role of information and communication support in the training of future lawyers]. *Vestnik ChitGU*. № 3 (60). S. 70–73. [In Russian]
2. Andrieiev O. O. (2013). Pedagogichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia [Pedagogical aspects of open distance learning]: monohrafiia. Kharkiv: «Miskdruk». 212 s. [in Ukrainian]
3. Kornieva Z. M. (2016). Metodyka formuvannia mizhkulturnoi profesiino oriietovanoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Methods of forming intercultural professionally oriented communicative competence of students of higher technical educational institution]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky. Vyp. 141. S. 94–99*. [in Ukrainian]
4. Kostina E. V. (2010) Model smeshannogo obuchenii (Blended Learning) i ee ispolzovanie v prepodavanii inostrannykh yazykov [The blended learning model and its use in teaching foreign languages]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Ser.: «Gumanitarnye nauki»*. № 2 (1). S. 141–144. [In Russian]
5. Shcheglova A. O. (2016). Mistse proektnoho metodu dlia formuvannia i rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv v umovakh zmishanoho navchannia. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [The place of the project method for the formation and development of foreign language communicative competence of students in the context of blended learning]. *Vyp. 3 (53). S. 142–151*. [in Ukrainian]
6. Farrell T. S. C. (2007). Reflective language teaching: From research to practice. London: Continuum. 202 p.
7. Long M. H. (2015). Second language acquisition and task-based teaching. Malden, MA: WileyBlackwell. 456 p.
8. Minor J. (2002). Incorporating service learning into ESOL programs. *TESOL Journal*. Vol. 11 (4). P. 10–14.
9. Sharma P. (2003). Integrating the World Wide Web into language courses. *Business Issues*. Vol. 3. P. 5–6.
10. Tarnopolsky O. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London: Versita. 254 p.
11. Watson J. (2008). Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning. 16 p.

Zubenko V. O. Innovative aspects of foreign language teaching to future lawyers in the context of blended learning

Modern society needs competitive specialists who are able to communicate in a professional foreign language in their field of expertise. Knowledge of a foreign language contributes to improving the level of professional competence of a specialist, including future lawyers. The article deals with the topical problem of applying the model of blended learning in foreign language teaching to future lawyers, substantiates its popularity and effectiveness in learning a foreign language in the modern educational space in order to achieve professional and personal success.

The article analyses modern methods of professionally-oriented foreign language teaching, which are based on research in the field of methods of teaching foreign languages, as well as modern computer development. A real interdisciplinary approach in the development of innovative aspects of teaching foreign languages significantly improves the level of foreign language

competence of future lawyers in their professional discourse, effective ways of which are innovative educational technologies (case method, situational role-playing games, working with foreign media texts), training (organization of student Internet conferences, use of video, etc.).

A real interdisciplinary approach in the development of innovative aspects of teaching foreign languages significantly improves the level of foreign language competence of future lawyers in their professional discourse. Effective ways of realizing professional discourse are innovative educational technologies (case method, situational role-playing games, working with foreign-language media texts), and blended learning (organization of student Internet conferences, use of video, etc.). The main feature of blended learning is its interdisciplinarity, which makes special demands on foreign language teachers, who need to combine linguistic knowledge with knowledge in the field of innovative information technologies for its successful use in the classroom.

The author notes the need for a professionally oriented approach in the interconnected learning of all types of speech activities. The applied significance of a foreign language for future lawyers is analysed. It is established that the use of blended learning provides effective learning of lexical and grammatical structures by future lawyers in the context of professional discourse, allows increasing the share of independent motivated learning with significant savings of hours that non-language higher educational institutions provide for learning a specialized foreign language.

Key words: future lawyers, blended learning, innovative technologies, foreign language, Internet.

УДК 373.5.016:821.161.2]:37.017.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.21>

Каліманова О. О.

ЗМІСТОВИЙ СКЛАДНИК УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНЯ

Розглядається змістова складова частина уроків української літератури у 5–8 класах загальноосвітньої школи як засіб формування національно-культурної ідентичності індивіда, адже країні в умовах світових глобалізаційних зрушень, державотворення, відстоювання власної територіальної цілісності, становлення політичної нації необхідні освічені, усвідомлено розвинені громадяни-патріоти. Саме таких людей має виховувати сучасна школа, зокрема учителі-словесники.

У роботі подано короткий огляд державних документів, які активізують увагу на формуванні в підростаючого покоління національно-культурної ідентичності; названо філософів, психологів, педагогів, що приділяли увагу вивченню цього питання. Проте наголошується на тому, що у сфері педагогіки вивчення проблеми національної ідентифікації залишається дещо фрагментарним, хоча педагоги потребують практичних порад щодо роботи в цьому напрямку на уроках і в позаурочній діяльності, адже саме художня література є скарбницею історії, моральних цінностей, ментальності, національного характеру народу. У ній закладено генетичний код, історичну пам'ять. Відповідно, вона відіграє одну з ключових ролей у формуванні національної ідентичності індивіда. Для того, щоб уроки української літератури стали дієвим чинником національної ідентифікації школяра, варто ретельно працювати над змістовим складником заняття.

Зроблено огляд програмового матеріалу – від фольклорної спадщини до новітньої літератури з точки зору його впливу на виховання громадянина-патріота, національно свідомої особистості, що відчуває себе частиною великої "Ми – спільноти". У матеріалі статті розглядаються проблемно-тематичні програмові блоки, акцент зроблено на окремих літературних і фольклорних творах, що мають найсильніший потенціал щодо національної ідентифікації підлітка (думи, балади, історичні пісні, літературні твори на історичну тематику, патріотична лірика тощо).

Отже, в цій роботі доведено, що програмовий матеріал з української літератури за умови правильної розстановки акцентів у викладанні може стати потужним чинником у становленні національної ідентичності юного громадянина.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність, національна ідентифікація, зміст програмового матеріалу, громадянин-патріот.

Метою формування національно-культурної ідентичності є становлення громадянина-патріота України, який усвідомлює свою приналежність до українського народу, причетність до долі країни, її ролі у світовому співтоваристві, а також є носієм української культури, мови, береже історичну пам'ять, цінує культуру, традиції, готовий боронити, розбудовувати Україну як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу [8, с. 19].

Увагу на формуванні в підростаючого покоління національно-культурної ідентичності активізують закони України "Про освіту", "Про культуру", "Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті", Указ Президента "Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадянськості у цій сфері", Постанова Верховної Ради "Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді", Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Проект Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р., Концепція українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах сучасних модернізаційних змін; Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки.

Формування національно-культурної ідентичності привертало увагу філософів, психологів, педагогів. У сфері філософії над цим питанням працювали В. Андрущенко, В. Антонович, М. Драгоманов, В. Кремін, В. Малахов, І. Огієнко, Г. Сковорода. На терені психології різні аспекти формування національно-культурної ідентичності розглядали І. Бех, М. Боришевський, О. Васильченко, Л. Дробижєва, Н. Висоцька, О. Росинський, В. Роменець. У педагогіці особливості формування національно-культурної ідентичності досліджували Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Веселовський, І. Вільчинська, О. Губко, О. Захаренко, В. Євтух, Г. Лозко, Б. Ступарик та інші науковці. Незважаючи на значну кількість досліджень, що присвячених феномену національно-культурної ідентичності, вивчення цієї теми в педагогіці залишається дещо фрагментарним. Педагоги потребують практичних порад щодо роботи у цьому напрямі на уроках і у позакласній діяльності. Тому **метою статті** стало визначення ролі змістової складової частини уроку української літератури у формуванні національної ідентичності учня середніх класів.

Країні в умовах світових глобалізаційних зрушень, державотворення, відстоювання власної територіальної цілісності, становлення політичної нації необхідні освічені, усебічно розвинені громадяни-патріоти. Саме таких людей має виховувати сучасна школа, зокрема учителі-словесники.

Натомість сучасний учитель основним напрямом своєї діяльності вважає підготовку учнів до ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання). При цьому значна частина навчального часу витрачається саме на теоретичні аспекти вивчення художнього тексту, запам'ятовування персонажів, послідовності подій (в епічних, ліро-епічних, драматичних творах), заучування напам'ять ліричних творів. Усе це необхідна складова частина вивчення літератури, але не маємо забувати, що художнє слово, як і культура взагалі, має ще естетичну і виховну функції. Тому кожен викладач має основною метою своєї педагогічної діяльності вважати формування освіченої, соціально активної і національно свідомої особистості, українця-патріота, що відчуває себе частиною великої "Ми – спільноти", здатного захистити країну, навіть ціною власного життя, носія і спадкоємця культурних досягнень минулих поколінь.

Саме художня література є скарбницею історії, моральних цінностей, ментальності, національного характеру народу. У ній закладено генетичний код, історичну пам'ять. Відповідно, вона відіграє одну з ключових ролей у формуванні національної ідентичності індивіда.

Для того щоб уроки української літератури стали дієвим чинником національної ідентифікації школяра, варто ретельно працювати над змістовою і дидактичною складовими частинами заняття.

Враховуючи обсяг цієї статті, пропонуємо зупинитись лише на змістовій складовій частині.

Курс літератури у 5–9 класах, згідно з чинною програмою, традиційно починається з розділу "Усна народна творчість".

Серед найгоголівших рис національної ідентичності є спільні міфи та історична пам'ять [7, с. 23]. Міфи про Дажбога, Сварога, Білобога, Чорнобога і Берегиню є джерелом історичної пам'яті, вони встановлюють зв'язок між маленькими читачами і предками – даждбожичами, знайомлять зі позитивними і негативними моделями наших пращурів. Легенда "Як виникли Карпати" пов'язує сучасність і минувшину, спонукає до вивчення природних пам'яток України. Доцільним також вважаємо вивчення легенд і переказів рідного краю (рідного села, міста тощо). Легенда "Неопалима купина" є знаковою, символічною для України, адже, як зазначає Н. Волошина, "протягом віків вона була гноблена, принижена, зневажена" [2, с. 5], але відроджувалась і піднімалась із колін. З огляду на велику кількість емігрантів, надзвичайно актуальною для України була і, на жаль, залишається "Легенда про перекотиполе" (її можна розглянути на уроці позакласного читання). У народних переказах відтворено давні мрії народу про перемогу добра над злом. Реальні історичні постаті наділено гіперболізованою силою, мужністю. Такі твори, як "Прийом у запорожці", виховують у п'ятикласників захоплення силою і вправністю запорожців, бажання наслідувати пращурів, кмітливих і вправних героїв минулого.

Народна казка дає дитині перше уявлення про норми народної моралі. Уявлення людей про добро і зло, про справедливість і несправедливість, про совість і сенс життя лежать в основі моральних норм, які визначають правила життєдіяльності. Склались вони віками, ґрунтувались на вічних, загальнолюдських цінностях, втілювались у народних звичаях, традиціях і обрядах. Кожна людина свідомо чи несвідомо керується цими нормами [10].

"Яйце – райце", "Летючий корабель", "Мудра дівчина", "Ох" інші народні казки (наприклад, "Про правду і кривду"), які можна розглянути на уроках позакласного читання, не тільки знайомлять учня з українською демонологією, звичаями і віруваннями, але й навчають юного громадянина ввічливості, шанобливого ставлення до старших, щедрості, гостинності, дружелюбності, співчутливості тощо.

Огляд суспільного життя України переконує, що протягом століть у нашій країні формувалася і склалася неповторна духовна цивілізація з високими духовно-моральними цінностями, які знайшли втілення у християнській етиці, працелюбності, добротності, взаємодопомозі і самоврядуванні, у тих сферах буття, де духовне домінує над матеріальними, де метою життя виступають не речі, боротьба за володіння ними, не споживання, а самовдосконалення душі. Саме ці духовні форми буття червоною ниткою проходять через все історичне життя українського народу і закладають підвалини самобутньої української цивілізації [5, с. 61–70].

Колективна пам'ять, закладена в прислів'ях і приказках, зберігає національний світогляд і формує норми поведінки дитини. "Багатовіковий досвід трудового люду, його творча снага, сила духу, біль і гнів, боротьба, страждання, мрії – усе це зафіксоване в слові, в народній пісні, думі, прислів'ї і повнозерному народному

афоризмі”, – зазначав відомий український письменник ХХ століття О. Т. Гончар. І. Я. Франко вважав прислів'я та приказки “багатим і важним скарбом... у скарбівні нашої мови... її коштовними перлинами”. На всі випадки життя знаходимо живе, афористичне народне слово, в якому зосереджено досвід і мудрість народу. Тут відбилися і любов до Батьківщини (“Батьківщина – мати, умій за неї постояти”, “Батьківщина краше сонця, дорожче золота”, “Батьківщина починається з сім’ї”, “Батьківщину головою оберігають”, “Батьківщину, як і батьків, на чужині не знайдеш”, “Без кореня й полин не росте” тощо), і повага до батьків, членів родини (“Дерево тримається корінням, а людина сім’єю”, “Дім зігріває не піч, а любов і згоду”, “Дружна сім’я не знає печалі”, “Діти батькам не судді” тощо), і морально-ціннісні характеристики людини (“Язик мій – ворог мій”, “Цікавій Варварі носа увірвали”, “Не вибирай дівку, як у церкву йде, а як свиням їсти несе” тощо).

Велику роль у формуванні національної ідентичності юного українця відіграє народна пісня. Відомий український мистецтвознавець Ф. Колесса наголошував: “Народні пісні є органічним витвором народного духу: вони живуть і розвиваються у тісній зв’язці із духовним життям народу... Тому українські народні пісні дають невичерпні засоби до пізнання характеру й душі українського народу, його історії й культурни” [4, с. 24]. Саме в українській пісенній традиції, в її текстах та мелодиці збережено генетичний код нації, самобутність етносу, саме вона створює підґрунтя для формування національної ідентичності та самоідентифікації. Народнопісенні символи України (верба, калина, явір, тополя, чорнобривці, рушник, кінь, ворон, сокіл, жито-пшениця, дідух тощо) засвоюються дітьми в процесі вивчення календарно-обрядових, родинно-побутових, соціально-побутових, історичних народних пісень. Через вивчення календарної обрядовості учні знайомляться зі звичаями і традиціями рідного народу, соціально-побутові пісні дають уявлення про промисли, ремесла, виховують повагу до людини праці, коломийки у жартівливій формі прищеплюють норми народної моралі.

На жаль, сучасна молодь, особливо міська, дуже мало цікавиться фольклорною спадщиною. Тому завдання творчого учителя – зацікавити, залучити дітей до вивчення звичаїв, традицій рідного краю, намагатися відновити втрачений зв’язок між поколіннями. І коли ми навчимося поважати себе як народ, станемо цікаві і для світу. Як зазначає дослідник феномена ідентичності М. Козловець, “в Україні надзвичайно багата спадщина етнічних традицій, обрядів, звичаїв, художніх ремесел, національної кухні. Все це – невичерпне джерело для проведення фестивалів і свят, ярмарків ремесел, інших різноманітних заходів, які не лише виховують молоде покоління в національній духовній традиції, а й приваблюють туристів, стимулюють креативність, а в підсумку формують яскравий образ України, де життя цікаве, різноманітне і привабливе” [3, с. 415].

Окремо варто зупинитися на історичних піснях, думах, баладах, в яких народ створював гіперболізовані, ідеалізовані образи лицарів-героїв, мужніх захисників рідної землі. Байда, Морозенко, Хмель (Хмельницький), козак Голота, Максим Залізняк, Маруся Богуславка та інші герої, оспівані у фольклорі, передають поведінкову модель патріота, яка має засвоюватися нащадками. Крім того, історичні пісні виступають так званим носієм “національної пам’яті”, яка своєю чергою, є різновидом колективної пам’яті, поняття якої сформулював французький соціолог М. Гальбваск. “Колективна пам’ять”, за М. Гальбваском, є уявленням певної групи про історичні події та процеси, відтворення й переживання яких забезпечує єдність групи. Особливостями історичної пам’яті, які відрізняють її від історичного метанаративу (мовою автора – “історії”) є тяглість і множинність пам’яті(ей) [9, с. 94].

У фольклор сягає корінням література будь-якого народу. Тому кожен художній твір є цінним щодо формування базових моральних чинників, які характеризують національно-культурну ідентичність особистості. На думку академіка Беха, ними є “свобода, любов, відповідальність, гідність, справедливість” [8, с. 14]. Він переконливо доводить, що “формування національно-культурної ідентичності має спиратися на історичну правду, історичну пам’ять, національні ідеали, національну гідність, національну самосвідомість, патріотизм”.

Курс української літератури 5–8 і 9–11 класів, згідно із чинною навчальною програмою, структуровано по-різному. У цій статті пропонуємо розглянути змістову складову частину уроків у середніх класах із точки зору формування національної ідентичності.

У 5–8 класах програмовий матеріал подається тематично-проблемними блоками. У 5 класі твори об’єднано в такі теми: “Світ фантазії, мудрості”, “Історичне минуле нашого народу”, “Рідна Україна. Світ природи”, у 6 класі – “Загадково прекрасна і славна давнина України”, “Я і світ”, “Пригоди і романтика”, “Гумористичні твори”. У 7 класі матеріал об’єднано в блоки “Із пісенних скарбів”, “Про далекі минулі часи”, “Ти знаєш, що ти – людина...”, “Ми – українці”, у 8 класі – “Усна народна творчість”, “Світ української поезії”, “Національна драма”, “З української прози”, “Український гумор і сатира”.

З огляду на тему нашого дослідження, спробуємо розставити деякі акценти, які варто робити під час вивчення художніх творів.

Так, необхідно наголосити на фольклорній основі казки “Хуха – Моховинка” (В. Королів-Старий), загадок і акровіршів Л. Глібова, драматичного твору “Микита Кожум’яка”, балади Шевченка “Тополя”, поезій В. Симоненка (“Лебеді материнства”), А. Малишка (“Пісня про рушник”), Т. Шевченка (“Садок вишневий коло хати”), звичаях і традиціях, які надзвичайно привабливо змальовано у діалогі М. Стельмаха “Гуси – лебеді летять” і “Щедрий вечір”. Під час вивчення цих творів варто звертати увагу на народнопісенні символи, фольклорні сюжети, той етнічний “код”, що передавався з покоління в покоління і залишався головним системоутворюючим чинником формування національної свідомості.

В умовах сучасних викликів і загроз надзвичайно важливим для кожного юного громадянина є почуття патріотизму, патріотизму діяльнісного, з проєкцією на майбутнє, тобто готовність захищати країну будь-

якою ціною. “Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань пов’язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним ставленням особистості. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яке пронизує усе, що пізнає, уявляє, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов’язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею”, – стверджував В. О. Сухомлинський. Особливу роль у вихованні особистості відіграє патріотична література. Доктор психологічних наук І. Бех у статті “Плекаємо особистість патріотичної дії” виокремлює такі базові складники почуття патріотизму: “1) любов до народу, батьківщини, держави; 2) діяльна відданість Батьківщині; 3) суспільно значуща цілеспрямованість; 4) моральна стійкість; 5) готовність до самопожертви; 6) наявність почуття власної гідності” [8, с. 17]. Тому окрему увагу звернемо на програмові твори з виразним патріотичним спрямуванням, які мають вищезазначені складники. Серед найкращих зразків патріотичної лірики – поезія В. Сосюри “Любіть Україну”, “Наша мова” і “Теплі слова” В. Голобородька, “Не бував ти у наших краях” П. Тичини, “Чому сказати, й сам не знаю” А. Малишка, “Мені однаково, чи буду...” Т. Шевченка. А “Заповіт” Великого Кобзаря, який цілком справедливо називають “патріотичним гімном”, у сучасних реаліях, у ситуації воєнної агресії, набуває нового звучання. Особливу увагу варто приділити поемі М. Вороного “Євшан – зілля”, адже, крім почуття патріотизму, вона виховує толерантне ставлення до інших народів. А в Концепції національно-патріотичного виховання, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641, наголошується, що національно-патріотичне виховання не має прищеплювати ідеї культурного імперіалізму. Вона спирається на ідею об’єднання різних народів, національних та етнічних груп, що мешкають на території України, довкола ідеї української державності, адже тільки так може бути забезпечений усебічний розвиток держави [6].

Особливу увагу варто приділити творам на історичну тематику, адже, як говорив К. Ясперс, “Ні шляху в обхід світу, шлях йде тільки через світ, немає шляху в обхід історії, шлях йде тільки через історію” [11, с. 280]. Для становлення ідентичності необхідним є розуміння досвіду минулого в інтересах майбутнього. І героїчні, і трагічні сторінки історії народу важливі для формування образу “Ми”. З одного боку, національна історія України зберегла негативні явища: жертви, завоювання, поневолення, окупації, репресії, геноцид, з іншого боку, історія зафіксувала образи героїв-патріотів, від часів Київської Русі і до наших днів. Варто враховувати також, що війни та інші негативні явища стають потужним об’єднуючим фактором і активізують процеси творення ідентичності нації. Так, сповнена героїчного пафосу поема Т. Шевченка “Іван Підкова” повертає читачів у трагічні часи турецько-татарських набігів, але водночас уславлює мужність і героїзм запорожців, пробуджує гордість за предків – козаків, бажання наслідувати національних героїв. Добу козаччини зображено також у творах В. Рутківського “Джурі козака Швайки”, А. Чайковського “За сестрою”. Ці твори мають тим більший вплив на юних громадян, що головними героями виступають діти, які є справжніми носіями козацького ідеалу вірності, мужності, винахідливості і патріотизму. А твір Зірки Мезантюк “Таємниця козацької шаблі” не лише розкриває події минулого, а пов’язує славні козацькі часи із сьогоденням, доводячи, що місце для справжніх подвигів, для боротьби зі злом знайдеться завжди. “Князя Україна” О. Олеся, що сягає корінням у літописи, вимагає від філолога інтеграції з уроками історії, оскільки мусимо констатувати, що зміст є заскладним для сучасного п’ятикласника. Але за умови правильної подачі матеріалу, учні черпають із твору безцінні знання про великих українців, а заповіт Ярослава Мудрого, з огляду на сучасну політичну ситуацію, потребує виняткової уваги. В усі часи за будь-яких обставин характерною рисою українського характеру виступала волелюбність. Так, М. Коцюбинський в оповіданні “Дорогою ціною” зображує страшні часи кріпаччини і на їхньому тлі піднімає проблему волі людини, змальовує справжніх нескорених українців, шукачів правди і волі, “не волів у ярмі”, але “диких турів”. А історична повість “Захар Беркут” Івана Франка заслуговує на те, щоб стати настільною книгою кожного громадянина, адже вона не тільки містить багатий історичний і етнографічний матеріал, але є уславленням патріотизму, сміливості, вірності громадському обов’язку.

Окремо звертаємо увагу на пісню “Ще не вмерла Україна” на слова П. Чубинського, що стала державним гімном України, і “Молитву” О. Кониського, яка вважається духовним гімном України, адже саме гімн, апелюючи до найкращих почуттів людини, викликаючи відчуття піднесеності, виступає потужним об’єднуючим чинником. кандидат філософських наук Є. Андрос зазначає: “Існує особливий тип одночасної спільноти, яку творить лише тільки мова – перш за все в поетичній та пісенній формах <...> Національний гімн, що виконується під час національних свят <...> пробуджує відчуття спільності. Саме в такі миті абсолютно незнайомі люди вимовляють ті самі рядки під ту саму мелодію” [1, с. 181].

У жодному разі не треба применшувати ролі гумористичних творів у становленні особистості, адже почуття гумору – національна риса українців. Учні мають зрозуміти, що тільки сильна, духовно здорова особистість здатна зберегти почуття гумору як у далекому минулому (співомовки С. Руданського), так і сьогодні (“Тореадори з Васюківки” В. Нестайка, “Митькозаври з Юрківки” Я. Стельмаха, “Вітька + Галя” В. Чеме-риси, гуморески П. Глазового тощо).

Поєднання в поезіях глибинної історичності бачення світу із відчуттям сучасної присутності в ньому характерне для представників сучасного літературного процесу. Нехай ці твори ще не пройшли випробування часом, але в розмаїтті сучасної лірики простежується глибоке бачення проблем української мови, національної культури, прагнення зазирнути у світ душі звичайної людини, осмислити її призначення та сенс життя.

Висновки. Отже, програмовий матеріал з української літератури за умови правильної розстановки акцентів у викладанні може стати потужним чинником у становленні національної ідентичності юного громадянина.

Використана література:

1. Андрос Є. Онтологія українського світосприймання: проблема соціокультурних пріоритетів. *Феномен української культури: методологічні засади осмислення*. Київ : Фенікс, 1996. С. 181.
2. Волошина Н. Й. Іван Багряний. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2007. № 3. С. 2–5.
3. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
4. Колесса Ф. М. Фольклористичні праці. Київ, 1970. С. 24.
5. Кримський С. Запити філософських смислів. Київ : ПАРАПАН, 2003. 240 с.
6. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/4068> (20.08.2016).
7. Сміт Е. Д. Національна ідентичність. Київ : Основи, 1994. 224 с.
8. Формування національно-культурної ідентичності особистості у викликах часу : збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу (до 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка). Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 108 с.
9. Гаухман М. В. Національна пам'ять та історичний досвід: відносини між двома феноменами (на прикладі Першої світової війни). *Національна пам'ять: соціокультурний та духовний виміри. Національна та історична пам'ять* : Збірник наук. праць. Випуск 4. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2012. 296 с.
10. Шайгородський Ю. Суспільна мораль як система цінностей. *Правові засади захисту особистісних цінностей та суспільної моралі* : збірник нормативних актів України. Київ : Укр. Центр політ. менеджменту, 2007. С. 5–20.
11. Ясперс К. Т. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. Москва : Политиздат, 1991. 527 с.

References:

1. Andros E. *Ontologiya ukrainskogo svitospriimannia: problema sotsiokulturnih prioritetiv* [Ontology of Ukrainian worldview: the problem of socio-cultural priorities]. *Fenomen ukrainskoi kulturi: metodologichni zasadi osmislennia* [The phenomenon of Ukrainian culture: methodological principles of meaning]. K.: Feniks, 1996, S. 181.
2. Voloshina N. Y. Ivan Bagrianiy. *Ukrainska literatura v zagalnoosvitnii shkoli* [Ukrainian literature in secondary school]. 2007. № 3. S. 2–5.
3. Kozlovets M. A. *Fenomen natsionalnoi identichnosti: vikliki globalizatsii: Monografiya* [The phenomenon of national identity: the challenges of globalization: Monograph]. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. 558 s.
4. Kolessa F. M. *Folkloristichni pratsi* [Folklore works]. K., 1970. S. 24.
5. Krimskii S. *Zapiti filozofskih smisliv* [Requests of philosophical meanings]. K.: PARAPAN, 2003. 240 s.
6. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraini vid 16.06.2015 № 641 “Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotichnogo vihovannia ditei i molodi, Zahodiv schodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotichnogo vihovannia ditei i molodi ta metodichnih rekomendatsii schodo natsionalno-patriotichnogo vihovannia u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2015 № 641 “On approval of the Concept of national-patriotic education of children and youth, Measures to implement the Concept of national-patriotic education of children and youth and guidelines for national-patriotic education in secondary schools”]. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/4068> (20.08.2016).
7. Smit Entoni D. *Natsionalna identichnist* [National identity]. K.: Osnovi, 1994. 224 s.
8. Beh I.D., Kopilov S.A. *Formuvannia natsionalno-kulturnoi identichnosti osobistosti u viklikah chasu* [Formation of national and cultural identity of the individual in the challenges of time] / Zbirk materialiv Vseukrainskogo kruglogo stolu (do 100-richchya vid zasnuvannya Kamianets-Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka). Kamianets-Podilskii: Kamianets-Podilskii natsionalni universitet imeni Ivana Ogiienka, 2018. 108 p.
9. Gauhman M. V. *Natsionalna pamiat ta istorichni dosvid: vidnosini mizh dvoma fenomenami (na prikladi Pershoi svitovoi viini) Natsionalna pamiat: sotsiokulturnii ta duhovnii vimiri. Natsionalna ta istorichna pamiat* [National memory and historical experience: the relationship between two phenomena (on the example of the First World War). National memory: socio-cultural and spiritual dimensions. National and historical memory] / Zb. nauk. prats. Vipusk 4. K.: DP «NVTs «Prioriteti», 2012. 296 s.
10. Shaygorodskii Yu. *Suspilna moral yak sistema tsinnostei* [Public morality as a system of values]. *Pravovi zasadi zahistu osobistisnih tsinnostei ta suspilnoi morali: zbirnik normativnih aktiv Ukraini*. K.: Ukr. Tsentri polit. menedzhmentu, 2007. S. 5–20.
11. Yaspers K. T. *Smisl i naznachenie istorii: Per. s nem.* [The meaning and purpose of the story: translation from German] M. : Politizdat, 1997. 527 s.

Kalimanova O. O. The semantic component of the literature lesson as a means of forming the student's national and cultural identity

The article considers the content of Ukrainian literature lessons in grades 5–8 of secondary school as a way of forming the national and cultural identity of the individual, because the country in the context of globalization, state formation, defending its own territorial integrity, becoming a political nation, needed in educated, well-developed patriots. Such people should be educated by a modern school, in particular, teachers-linguists.

The article presents a brief overview of state documents that intensify attention to the formation of the younger generation of national and cultural identity. Philosophers, psychologists, educators who paid attention to the study of this issue were named there. However, it is emphasized that in the field of pedagogy the studying of the problem of national identification remains fragmentary, although teachers are needed in practical advice on working in this direction both during lessons and extracurricular activities, because fiction is a treasure trove of history, moral values, mentality and national character. It contains the genetic code, historical memory. Accordingly, it plays a key role in shaping the national identity of the individual. In order for the les-

sons of Ukrainian literature to become an effective factor in the national identification of the student, it is necessary to work carefully on the content of the lesson.

The article reviews the program material – from folklore heritage to the latest literature in terms of its impact on the education of a conscious citizen – a patriot, a nationally conscious individual who feels part of a large “We are a community”. The material of the article considers problem-thematic program blocks, the emphasis is on some literary and folklore works that have the strongest potential for national identification of adolescents (thoughts, ballads, historical songs, literary works on historical themes, patriotic lyrics, etc.).

Thus, the article proves that the program material on Ukrainian literature, provided with the correct placement of emphasis in teaching, can be a powerful factor in the formation of the national identity of a young citizen.

Key words: national-cultural identity, national identification, content of program material, citizen – patriot.

УДК 37.091.33-027.22:811.1:378.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.22>

Каніболоцька О. А.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Розглянуто один із основних компонентів неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови – педагогічну практику. Розкрито проблему практичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. У межах представленого дослідження проаналізовано роль педагогічної практики в навчально-виховному процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей як їхнє професійне випробування. Сучасний стан національної системи освіти підвищує вимоги до рівня фахової підготовки педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу. У процесі навчання майбутніх педагогів мають бути враховані нові умови функціонування системи шкільної освіти: зміна співвідношення родинного і суспільного виховання, різноманітність форм та систем виховання і їх відповідність новим завданням та умовам ринкових відносин, багатоваріантність освітньо-виховних програм. Одним із головних завдань професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти є досягнення єдності та гармонії аудиторних занять і часу, проведеного студентами в загальноосвітніх навчальних закладах під час педагогічної практики. Майбутній педагог є суб'єктом професійної діяльності, тому має активно шукати і констатувати шляхи реалізації цінностей освіти як засобу професійної самореалізації. Студенти мають усвідомити головне значення педагогічної практики, яке полягає в тому, що майбутній педагог уперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане визначальною в його подальшій професійній діяльності. Доведено, що педагогічна практика є важливим моментом у формуванні самооцінки професійно важливих якостей, усвідомлення себе в ролі майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна неперервна підготовка, майбутній вчитель іноземної мови, педагогічна практика, вища школа.

Соціально-економічні та правові реформи, що відбуваються в суспільстві, поглиблення демократизації у всіх сферах життя населення України віддзеркалюються у сфері освіти і науки, зокрема в новітніх тенденціях діяльності середніх навчальних закладів. А розширення функцій, які покладаються на останні, вимагають переосмислення ролі вчителя загалом та вчителя іноземної мови зокрема та готовності вищих педагогічних закладів формувати нині вчителя і викладача, які б за своїми професійними і моральними якостями та інтелектом відповідали вимогам сьогодення і майбутнього. У системі підготовки фахівців для навчання іноземної мови учнів загальноосвітніх закладів та студентів вищої школи в циклі профільних дисциплін особливе місце посідають педагогічна та асистентська практики, оскільки вони є тим ланцюгом неперервної підготовки фахівців, який має на меті поєднати теоретичні знання з дисциплін освітньо-гуманітарного, фундаментального циклу, з одного боку, і дисциплін психолого-педагогічної спрямованості – з іншого з умінням застосовувати їх у процесі навчання іноземної мови учнів різних вікових категорій. Процес підготовки висококваліфікованих спеціалістів та реальний запит суспільства істотно підвищують рівень вимог до майбутніх фахівців, змінюють зміст і структуру завдань, які студент має вирішувати самостійно.

Різні аспекти організації і проведення педагогічної/асистентської практики для студентів у межах неперервної підготовки вчителів іноземної мови в університеті знайшли своє відображення в наукових дослідженнях І. Арустамової, І. Богданова, В. Євдокимова, І. Єрмак, І. Єфремова, Л. Зеленського, М. Зубкової, І. Лепецького, В. Лозової, С. Ніколаєвої, І. Прокопенко, В. Стенькової, О. Фортунатова, О. Хачирова та інших. Розглядом різних питань, пов'язаних із педагогічною культурою студентів-практикантів, учителів, займалися О. Анісімова, А. Асмолов, Б. Ананьєв, Є. Ільєнко, І. Ісаєв, Т. Левашов, В. Новицький, В. Сластьонін, В. Соколова та інші. Але проблема ефективності організації та проведення педагогічної практики залишається актуальною.

Мета статті – довести необхідність активного залучення педагогічної/асистентської практики до процесу неперервної підготовки вчителів іноземної мови в університеті.

Важливо спочатку дати визначення поняттю «педагогічна практика». Остання є найважливішою ланкою в системі професійної підготовки майбутнього вихователя, вчителя, педагога. Це – органічна частина навчально-виховного процесу, що здійснюється з метою формування у студентів цілісного уявлення про виховно-освітній комплекс сучасного освітнього закладу та систему педагогічних знань і вмінь для майбутньої практичної роботи [1]. Педагогічна практика має життєво важливе значення для студентів-філологів, а тому психологічно серйозно впливає на них. Це своєрідна реальна зустріч майбутніх вчителів іноземної мови з відповідним соціальним середовищем і різними аспектами обраної спеціальності. Через безпосередню участь студентів у навчально-виховному процесі педагогічна практика спрямована на оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови формами, способами, методами, прийомами, засобами роботи сучасного викладача, новітніми технологіями організації навчання і виховання, на практичне вирішення важливих дидактичних і методологічних завдань, закріплення спеціальних практичних умінь педагогічної діяльності.

Основні завдання педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів України врегульовано «Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів». Вони полягають у такому: закріплення і поглиблення теоретичних та виховних знань студентів на основі «занурення» в реальний педагогічний процес; послідовне формування у студентів, які вивчають іноземні мови, психологічної готовності до роботи в школі; систематичне закріплення в майбутніх викладачів іноземної мови педагогічних умінь і навичок практичної діяльності з досліджуваної спеціальності в навчально-виховних установах; постійне стимулювання потреби у студентів-філологів у безперервній педагогічній самоосвіті і самовихованні; обов'язкове оволодіння сучасними науковими методами і формами педагогічної діяльності, новими відомими ефективними технологіями навчання; формування творчого науково-дослідницького підходу до педагогічної діяльності, набуття навичок аналізу результатів своєї праці [1].

Також є низка певних нормативних документів, відповідно до яких вибудовується педагогічна практика. До них належать рекомендації щодо професійної практики студентів за спеціальностями педагогічної освіти, навчальні плани за спеціальностями, програми педагогічної практики за спеціальностями. Таке чи інакше ставлення до професії, як відомо, формується спрямованістю особистості, мотиваційною, світоглядною та регулятивною сторонами її поведінки і свідомості. Не можна не відзначити того факту, що будь-яка діяльність має бути вмотивованою. При проходженні педагогічної практики у студентів-філологів формуються ціннісні і цільові орієнтації успішної професійної діяльності. Перші мотиви передбачають безумовну любов до дітей, до вибраної професії, припускають творчий характер роботи вчителя іноземної мови. До других (суспільно значущих) можна зарахувати бажання отримати нові знання, вміння, навички, прагнення бути корисним суспільству, реалізованим у ньому. Вдосконалення педагогічної практики студентів-філологів залежить від того, як і який зміст підбирають практиканти для уроків, які методи навчання використовують під час проведення занять, чи варіюють вони форми організації діяльності учнів. У низці випадків студент, користуючись методичними розробками і рекомендаціями, в тому числі матеріалами навчально-методичних комплексів з іноземних мов, часто неправильно відображає їх теоретичну суть, суб'єктивно підходить до реалізації основоположних принципів, а також нешироко залучає методичну, психологічну, педагогічну, лінгвістичну та іншу суміжну інформацію, як це передбачає творчий характер його майбутньої професії.

Вивчення масового досвіду організації педагогічної практики дає змогу, крім позитивних моментів, виділити і низку негативних, з якими зустрічаються особи, що вибрали собі професію викладача іноземної мови. Найчастіше недоліки в побудові навчально-виховного процесу є причиною негативних переживань студентів-практикантів, їх невдач в управлінні реальним педагогічним процесом. Детальний розгляд проблеми дає змогу зарахувати до таких негативних моментів неповне залучення студентів-філологів до активних форм навчальної та позааудиторної роботи, які сприяють формуванню і розвитку в майбутніх викладачів іноземної мови важливих практичних умінь. Також нині в деяких вищих навчальних закладах України можна спостерігати недостатню логічну послідовність і взаємозв'язок під час вивчення циклу філологічних, педагогічних, психологічних дисциплін, що є ще одним суттєвим недоліком. Певні шляхи вирішення цієї проблеми запропонував А. Губа. Він наполягає на більш глибокому детальному вивченні наявного досвіду викладання філологічних, педагогічних дисциплін і внесенні низки істотних змін до реального навчального плану педагогічних вищих навчальних закладів країни, які випускають вчителів іноземної мови [3].

Зазначимо, що поняття «педагогічна практика» і «педагогічна майстерність» тісно пов'язані. Професійно важливі якості особистості вчителя у студентів формуються в умовах включення їх у педагогічну діяльність, початковим етапом якої є педагогічна практика. Це приводить до необхідності розглядати останню як вид навчально-професійної діяльності, спрямований на актуалізацію у студентів-філологів саморозвитку професійної компетентності, формування педагогічної культури. Нам також видається цікавим визначення В. Сластьоніна, який під педагогічною культурою вчителя розумів «сукупність високого рівня розвитку та вдосконалення всіх компонентів педагогічної діяльності і такого ж рівня розвитку та реалізації особистісних сил педагога, його здібностей і можливостей» [3, с. 138].

В. Сластьонін виділив основні компоненти професійно-педагогічної культури вчителя, до яких зарахував аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий. На думку педагога, аксіологічний компонент утворений сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених до цілісного педагогічного процесу на сучасному етапі розвитку освіти. Технологічний компонент включає способи і прийоми

педагогічної діяльності вчителя. Особистісно-творчий компонент розкриває механізм оволодіння нею і її втілення як творчого акту [3]. Педагогічна майстерність є найважливішим структуротвірним компонентом педагогічної культури. Вона виражається у сталих психолого-педагогічних знаннях, педагогічній вимогливості і педагогічному такті вихователя. Говорячи про особистісну самостійність майбутнього вчителя, необхідно зазначити, що найбільш важливими в початковий період професійного становлення студента-філолога є інтерактивні (сприяють оптимальній суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії з учнями), перцептивні (сприяють пізнанню педагогом особистості учня), комунікативні (сприяють оптимальному прийому і передачі інформації для організації продуктивного педагогічного спілкування) якості особистості.

Розглянемо особливості організації педагогічної/асистентської практик на факультеті іноземної філології Запорізького національного університету (<https://www.znu.edu.ua/ukr/university/departments/fif/4306>). Педагогічна практика здобувачів вищої освіти бакалавра, магістра спеціальності “Філологія” освітньо-професійних програм “Мова і література (англійська, німецька, французька, іспанська)” розподіляються так:

– *IV курс (бакалавр)* – виробнича педагогічна практика з першої іноземної мови в молодшій та основній загальноосвітній школі – 6 тижнів, I семестр;

– *I курс (магістр)* – виробнича асистентська практика з першої іноземної мови на базі вищого навчального закладу – 4 тижні, I семестр;

– *I курс (магістр)* – виробнича асистентська практика з другої іноземної мови на базі вищого навчального закладу – 4 тижні, II семестр.

За результатами практики студенти складають диференційований залік. Підсумковий рейтинг із педагогічної практики – це середнє з рейтингових оцінок за здійснену студентом навчальну, методичну, психолого-педагогічну, позакласну/позааудиторну роботу з іноземної мови, виховну та науково-дослідницьку діяльність. До всіх видів практик розроблено авторські щоденники (<https://www.znu.edu.ua/ukr/university/departments/fif/4306>), які допомагають здійснювати моніторинг практичної педагогічної діяльності студентів у школах та вишах.

Основні завдання педагогічної практики студентів включають: формування у студентів-практикантів умінь проводити уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності, формування та розвиток професійних навичок та вмінь; розвиток у студентів-практикантів умінь здійснювати виховну роботу на базі вивчення іноземної мови; виховання у студентів-практикантів постійного інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті; закріплення, поглиблення та синтезу психолого-педагогічних, методичних і мовних знань у процесі їх використання для вирішення конкретних навчальних завдань; застосування студентами-практикантами теорії навчання в практичній діяльності, усвідомлення її професійної значущості; розвиток професійних навичок та вмінь; розвиток у студентів-практикантів умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності; ознайомлення із сучасним станом методичної навчально-виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом; вироблення творчого, аналітичного підходу до педагогічної діяльності завдяки цілеспрямованому вивченню методичних першоджерел, автентичних методичних навчальних комплексів тощо [2, с. 8].

Специфіка *виробничої педагогічної практики студентів IV курсу* полягає в самостійності виконання практикантами повноцінної професійної навчально-методичної і виховної діяльності. Метою педагогічної практики є розвиток у студентів умінь навчати іноземної мови в середніх навчальних закладах на базі сформованості в них іншомовної компетенції і знань основ теорії та методики педагогіки і психології, умінь поєднувати теоретичні знання майбутніх учителів із методики викладання іноземної мови з практичною діяльністю навчання учнів, забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, вміння вирішувати конкретні методичні завдання згідно з умовами педагогічного процесу, виховання у студентів потреби систематично поновлювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності. Студенти мають оволодіти системою професійних умінь у процесі здійснення навчально-виховної роботи з учнями у початковій та середній школах із поглибленим вивченням іноземних мов під час педагогічної практики на IV курсі.

Специфіка *виробничої педагогічної практики студентів-магістрів I курсу* полягає в тому, що у професійному становленні викладача іноземної мови вирішальна роль належить педагогічній практиці з першої іноземної мови. Вона поєднує теоретичну підготовку магістрантів з їх практичною діяльністю у вищій школі. Метою педагогічної практики є: оволодіння магістрантами сучасними методами, формами та засобами навчання іноземної мови; формування в магістрантів необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу у вищій школі; виховання у магістрантів потреби постійного вдосконалення педагогічної майстерності; розвиток у магістрантів творчої ініціативи та конкретних дослідницьких умінь у професійній діяльності викладача вищої школи.

Основними *завданнями педагогічної практики магістрів* є: формування та розвиток професійно-педагогічних навичок та вмінь викладача іноземних мов вищої школи; формування в магістрантів навичок та вмінь проведення науково-дослідницької роботи з психолого-педагогічних та методичних проблем; створення умов для професійної адаптації магістрантів, залучення їх до активної діяльності як викладачів та кураторів в академічних групах; розвиток у магістрантів практичних умінь здійснювати виховну роботу серед студентської молоді; оволодіння магістрантами комунікативними вміннями, необхідними для спілкування

зі студентами та викладачами; вироблення у майбутніх викладачів навичок самостійності у підготовці та проведенні різних форм навчально-виховної роботи зі студентами та особистої відповідальності за якість та ефективність цієї роботи; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності викладачів вищої школи [2, с. 65].

Висновки. Педагогічна практика є одним із головних компонентів процесу неперервної підготовки вчителів іноземної мови, фактором формування педагогічної культури майбутнього вчителя іноземної мови та допомагає реально оцінити отримані студентом теоретичним шляхом знання, вміння та навички психолого-педагогічних, філологічних дисциплін і окремих методик, дає змогу виявити реальну схильність студентів до педагогічної діяльності. У статті не охоплено всіх аспектів цієї проблеми. Подальшого глибокого аналізу потребують питання, пов'язані з методикою проведення педагогічної практики, мотиваційною складовою частиною практичної діяльності студентів, визначенням функцій педагогічної культури вчителя, етапами її формування. Їх вивчення і визначення перспективу подальших досліджень.

Використана література:

1. Блинова О. Є. Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1/2. С. 97–103.
2. Каніболоцька О. А. Педагогічна практика : навчально-методичний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра, магістра спеціальності “Філологія» освітньо-професійних програм “Мова і література (англійська)”, “Мова і література (німецька)”, “Мова і література (французька)”, “Мова і література (іспанська)” / укл. : О. А. Каніболоцька, К. М. Ружин, Н. О. Надточий. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 106 с.
3. Слостенин В. А. Педагогіка. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

References:

1. Blynova O. Ye. (2002) Vidkrytist yak motyvatsiina hotovnist maibutnoho vchytelia do pedahohichnoho spilkuvannia. *Pedahohika i psykholohiia* [Openness as a motivational readiness of the future teacher for pedagogical communication]. № 1/2. S. 97–103 [in Ukrainian].
2. Kanibolotska O. A. (2020) Pedahohichna praktyka : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity bakalavra, mahistra spetsialnosti “Filolohiia” osvithno-profesiinykh program “Mova i literatura (anhliiska)”, “Mova i literatura (nimetska)”, “Mova i literatura (frantsuzka)”, “Mova i literatura (ispanka)” [Pedagogical practice: teaching aid for bachelor’s, master’s degree in “Philology” educational and professional programs “Language and Literature (English)”, “Language and Literature (German)”, “Language and Literature (French)”, “Language and Literature (Spanish) ”] / ukl.: K. M. Ruzhyn, O. A. Kanibolotska, N. O. Nadtochy. Zaporizhzhia : ZNU. 106 s. [in Ukrainian].
3. Slastenin V. A. (2002) *Pedagogika*. [Pedagogy]. M. : Izdatelskiy tsentr “Akademiya”, 576 s. [in Russian].

Kanibolotska O. A. Pedagogical practice as a leading component of life-learning training of a foreign language teacher at the university

The article considers one of the main components of life-learning professional training of future foreign language teachers – pedagogical practice. The author reveals the problem of practical training of future foreign language teachers. In the framework of the presented research the role of pedagogical practice in the educational process of training students of pedagogical specialties as their professional test is analyzed. The current state of the national education system raises the requirements for the level of professional training of teachers of secondary schools. The training of future teachers should take into account new conditions for the functioning of the school system: changing the ratio of family and social education, the variety of forms and systems of education and their compliance with new tasks and market conditions, the variety of educational programs. One of the main tasks of professional and pedagogical training of teachers in higher educational institutions is to achieve unity and harmony of classroom classes and time spent by students in secondary schools during pedagogical practice. The future teacher is a subject of professional activity, so he must actively seek and state ways to realize the values of education as a means of professional self-realization. Students should realize the main importance of pedagogical practice, which is that the future teacher for the first time learns the role behaviour that will be decisive in his further professional activity. The content of the article reveals that pedagogical practice is an important factor in the formation of self-esteem of professionally important qualities, self-awareness in the role of the future teacher. The author argues that pedagogical practice is an important point in the formation of self-esteem of professionally important qualities, self-awareness as a future teacher.

Key words: professional life-learning training, future foreign language teacher, pedagogical practice, higher school.

УДК 364: 685.383 – 053.2 (410)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.23>

Клішевич Н. А., Різак І. М.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Схарактеризовано особливості британської соціальної роботи з дітьми з інвалідністю. Проаналізовано та визначено основні законодавчі акти та нормативні документи Великої Британії, що описують поняття “особи з інвалідністю” та “діти з інвалідністю”. Описано основну структуру надання соціальних послуг дітям з інвалідністю та їхнім сім'ям. Визначено та розкрито поняття “соціальна робота”, “соціальні послуги”, “особисті соціальні послуги” та “соціальна опіка”. Описано види проблем (із мобільністю, ручною спритністю, фізичною координацією, спілкуванням, порушенням чутливості, пам'яттю, концентрацією уваги та навчання, визнанням фізичної небезпеки, континенцією) та основні показники дітей з інвалідністю (інвалідність навчання, глибокі та множинні вади навчання, мовні розлади, диспраксія або порушення координації, гіперактивність із дефіцитом уваги, порушення спектра аутизму, фізичні вади), що беруться до уваги в процесі здійснення соціальної роботи. Охарактеризовано систему надання соціальної допомоги у Великобританії дітям з інвалідністю, а саме: державним сектором, добровільним волонтерським сектором, приватним сектором. Подано характеристику діяльності Трестів допомоги у Великобританії дітям з інвалідністю та їхнім сім'ям та описано види допомоги, які вони можуть надавати. Представлено напрями соціальної роботи з дітьми-інвалідами у Великобританії та визначено їх основний зміст та об'єкти такої діяльності. Охарактеризовано медико-соціальну роботу, основний догляд та соціальну роботу з дітьми з інвалідністю та сім'ями, що їх виховують. Названо види послуг, які можуть надаватись дітям з інвалідністю та сім'ям, що їх виховують (няньки-вихователі, дитячі садки (денний догляд), дитячі садки та ясла (ігрові групи не на повний день), дитячі центри, фостерне виховання, підтримка на дому, групи/клуби продовженого дня, центри дозвілля, гуртожитки з наглядом, центри підтримки молодих батьків, клуби домашньої роботи, клуби дружби).

Ключові слова: соціальна робота з дітьми з інвалідністю, система соціальної роботи у Великобританії, надання соціальних послуг, “Трести допомоги”, напрями соціальної допомоги дітям з інвалідністю у Великобританії, види соціальної допомоги дітям з інвалідністю, сектори соціальної роботи у Великобританії.

Нині в Україні та за кордоном досить важливим питанням залишається питання інтеграції та соціалізації осіб з інвалідністю в соціум. Особливо актуальним є питання інтеграції в суспільство дітей з інвалідністю. Потребують вдосконалення та розробки напрями соціального забезпечення, розвитку соціальних, реабілітаційних та навчальних програм для таких дітей. Актуальним при цьому є забезпечення повноцінного життя та включення дітей з інвалідністю в соціум. Тому для українських науковців є важливим використання досвіду інших країн, в яких система соціальної роботи, навчання і виховання такої категорії дітей має високий рівень, а наукові та практичні здобутки можуть виявитися корисними в реалізації ефективної соціальної роботи.

Вивченню зарубіжного досвіду соціальної роботи в зарубіжних країнах присвячено низку дисертаційних досліджень таких вчених: Л. Гордієнко (соціалізація молоді Великобританії), О. Романовська (фостерна сім'я Великої Британії як соціальне середовище для дитини), М. Зубілевич (гендерне виховання у Великобританії), М. Гурій (громадське виховання школярів у Великій Британії), І. Братусь (робота з юними матерями в США та Великобританії), О. Загайко (підготовка соціальних працівників в Англії), Н. Мороз (система виховної роботи у навчальних закладах Великобританії), О. Бойко (професійна підготовка фахівців із соціальної роботи третього рівня вищої освіти у Великій Британії).

Окремі аспекти соціальної роботи з дітьми з інвалідністю розглянуто в роботах таких зарубіжних науковців: Дж. Аделлізі, Д. Бейкер, У. Берніс, П. Бюрк, А. Веб, М. Вергас, Д. Гловер, Т. Губі, К. Девіз, Дж. Кінгслей, М. Леповскі, Л. Мавис, Б. Мондей, М. Олівер, Дж. Паркер, Дж. Скотт, Н. Тімс, К. Франкель, С. Ханвай, К. Химпрей, М. Хорізон, Л. Шульман, П. Янг.

Протягом останнього десятиріччя в Україні здійснено низку досліджень, які присвячені роботі з дітьми з інвалідністю, зокрема: інтегрування дітей із функціональними обмеженнями в сучасне середовище (Н. Мирошніченко, В. Скрипник); реабілітація осіб з обмеженнями життєдіяльності (С. Агеєв, Л. Боброва, В. Бондар, Г. Гаврюшенко, О. Граборов, Н. Сайко, О. Поліщук, М. Чайковський, А. Шевцов); соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю (О. Міщенко, В. Тесленко); соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами (І. Іванова); корекція різних порушень у дітей із вадами розвитку (О. Зинов'єв, А. Кіссе, М. Мога, В. Синьов); формування соціальної компетентності осіб з обмеженими можливостями (В. Ляшенко, О. Позднякова, О. Хорошайло); соціальна підтримка батьків дітей з інвалідністю (Н. Грабовенко, І. Макаренко, Т. Соловйова, Т. Чечко).

Метою статті є опис особливостей соціальної роботи у Великій Британії з дітьми з інвалідністю.

Соціальна система Великої Британії сформувалась та розвивалась шляхом модифікації, розширення і перетворилась на важливий сектор надання соціальних послуг. Сучасна соціальна політика держави пролизує всі сфери суспільного життя, а саме: вона пов'язана з економічною, освітньою, культурною, медичною, екологічною та іншими сферами.

У Великобританії термін “соціальна робота” вживається у двох значеннях: у вузькому й широкому. У вузькому значенні “соціальна робота” розуміється як вузькопрофесійна діяльність спеціально підготовлених фахівців – спеціалістів соціальної роботи, у широкому – соціальна робота стосується широкого кола спеціалістів, це можуть бути працівники освіти, поліції, які свою діяльність розуміють як складову частину соціальної роботи.

С. Ханвей та Т. Пхілпот визначають соціальну роботу як “оплачувану діяльність на професійній основі, що має на меті надання допомоги людям у подоланні серйозних життєвих труднощів шляхом забезпечення опіки, захисту або консультивання” [3, с. 8].

Британські вчені Б. Мундей та Дж. Лейн [2] характеризують термін “соціальні послуги” двома дефініціями: “особисті соціальні послуги” (“personal social services”) та “соціальна опіка” (“social care”). Особисті соціальні послуги у Великій Британії розуміються як послуги, які надаються департаментами соціальних служб органів місцевого самоврядування, а також незалежними некомерційними та комерційними службами. Термін “соціальна опіка” вживається для позначення діяльності соціальних працівників та інших професіоналів, які працюють із дітьми та особами з різними видами недієздатності. Цей термін вживається в державних службах та установах щодо надання послуг, які забезпечуються незалежними агентствами і групами самопомоги/самопідтримки; також ним користуються, якщо піклуванням займаються сім’ї, сусіди, неоплачувані волонтери. Ще такі види послуг називають “колективна змішана економіка соціального піклування”.

Перераховані терміни використовуються і при наданні соціальних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей.

Послуги з соціального обслуговування у Великобританії (Англія 83,6 %, Шотландія 8,6 %, Уельс 4,9 %, Північна Ірландія 2,9 % від загальної чисельності населення) регулюються, фінансуються та надаються відповідно до поширеної політики парасольки. Поряд із цим є види соціального забезпечення, які надаються на національному та місцевому рівні, при цьому більшість із них не мають глобальних та широких масштабів [4].

Соціальна робота Великобританії нині впроваджується в різних сферах: сфері, встановленій законом (державний сектор), сфері добровільної волонтерської допомоги (волонтерський сектор), приватному секторі.

Структура надання соціальних послуг побудована та зосереджена на місцях, тобто в громадах. Обрані місцеві органи влади є головними відповідальними за послуги соціального обслуговування та допомоги (в Англії 150 місцевих рад, на які покладено обов’язки соціального обслуговування; в Шотландії – 32 місцевих органи влади, в Уельсі – 22 місцевих органи влади). Такі органи влади планують, інспектують, контролюють та надають соціальні послуги.

Законодавчо захист осіб з інвалідністю та їхніх прав існує з 1944 року. Нині у Великій Британії система захисту прав осіб з інвалідністю регулюється відповідними законами: «Про національну допомогу» (1948); «Про інвалідів» (1986); «Про допомогу з довгочасної інвалідності і для працюючих інвалідів» (1991); «Про соціальне забезпечення» (1994); «Про недискримінацію інвалідів» (1995) та ін. Ці закони разом із конституційними правами проголошують права осіб з інвалідністю на медичну допомогу, навчання і освіту, більш легкий і зручний доступ до товарів широкого споживання, соціальних служб, освіти і житла, на отримання роботи.

Інвалідність, за визначенням британського Закону про інвалідність (1944), – це взаємозв’язок порушення стану здоров’я, пошкодження або захворювання, з одного боку, і обмеження професійної діяльності – з іншого, незалежно від віку та кваліфікації.

У Преамбулі Конвенції ООН про права інвалідів (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) чіткого визначення поняття інвалідності немає, але описано, що це поняття еволюціонує та зміст його розуміється як результат взаємодії людей, які мають порушення здоров’я, з відносницькими та середовищними бар’єрами, яка заважає їх повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими. У цій конвенції термін “інвалід” не використовується, а використовується термін “особа з інвалідністю” (“Persons with Disabilities”).

У цьому документі “особи з інвалідністю розуміється як особи, які мають стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, які під час взаємодії з різними бар’єрами можуть заважати їхній повній і ефективній участі у житті суспільства нарівні з іншими”.

Ще одним законом у Великій Британії, що описує інвалідність, є Закон про дискримінацію осіб з інвалідністю «Disability Discrimination Act, 1995 р.), який визначає особу з інвалідністю “як особу, що має фізичне чи ментальне враження, яке спричиняє значний чи довгостроковий негативний вплив на її спроможність виконувати звичайну щоденну діяльність”.

Інвалідність у дітей означає істотне обмеження життєдіяльності, вона призводить до соціальної дезадаптації, що зумовлена порушеннями в розвитку, труднощами в самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні, оволодінні професійними навичками. Освоєння дітьми з інвалідністю соціального досвіду, включення їх у систему суспільних відносин вимагає від суспільства значних організаційних, економічних і правових заходів.

У Великій Британії поняття “діти з інвалідністю” розглядається з точки зору двох моделей: медичної та соціальної моделі.

Діяльність британської соціальної роботи з особами з інвалідністю, зокрема дітей з інвалідністю, будується на міжнародній класифікації функціонування, інвалідності та здоров’я (МФК). Вона використовується як інструмент для планування та формування соціальної політики щодо осіб з інвалідністю, зокрема дітей з інвалідністю.

Отже, ці моделі та світові підходи до розуміння інвалідності як загального явища сприяли виділенню британськими науковцями низки труднощів, з якими може стикнутися дитина з інвалідністю:

- проблеми з мобільністю;
- проблеми з ручною спритністю (manual dexterity);
- проблеми з фізичною координацією;
- проблеми зі спілкуванням;
- проблеми з порушенням чутливості (наприклад, порушення слуху або зору);
- проблеми з пам'яттю, концентрацією уваги та навчанням;
- проблеми з визнанням фізичної небезпеки;
- проблеми з континенцією (continence).

Крім цього, у Великій Британії для дітей з інвалідністю береться до уваги низка ключових показників, які варто враховувати:

1) “інвалідність навчання” (learning disability). Департамент охорони здоров'я визначає “інвалідність навчання” як значно знижену здатність зрозуміти нову або складну інформацію, засвоїти нові навички та знижену здатність справлятися самостійно, яка має тривалі наслідки для розвитку дитини. Вона може бути класифікована як легка, середня або важка залежно від ступеня труднощів зі спілкуванням та пізнанням;

2) глибокі та множинні вади навчання (Profound and multiple learning disabilities (PMLD)). Цей термін використовується для характеристики дітей з інвалідністю, які мають кілька вад у фізичному або розумовому розвитку, сенсорні порушення, потреби у здоров'ї, труднощі з психічним здоров'ям, тобто вони мають комплексний характер. Такі діти потребують особливого догляду та соціальної і емоційної підтримки;

3) мовні розлади (language disorders). Такі діти мають труднощі у сприйнятті та розумінні інформації, яку отримують від інших, не можуть виразити думку іншим, мова не розвивається відповідно до норми. Часто до таких дітей зараховують тих, які мають порушення слуху, страждають на аутизм або мали травми мозку;

4) диспраксія, або порушення координації (Dyspraxia/developmental coordination disorders (DCD)). Таке порушення часто пов'язане з порушенням фізичної координації і може призвести до затримки в розвитку дитини (дитина не повзає, не може писати тощо);

5) гіперактивність із дефіцитом уваги (Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)). Цей розлад пов'язаний із поведінковими симптомами, включаючи неуважність, імпульсивність, гіперактивність, може бути пов'язаний із порушенням сну та занепокоєнням;

6) порушення спектра аутизму (Autism spectrum disorders (ASD)). Розлади аутичного спектра – це стан, пов'язаний із труднощами спілкування, поведінки та соціальної взаємодії;

7) фізичні вади (Physical disability). Це фізичний стан, який обмежує рухи дитини або контроль рухів, почуттів, діяльності. Найпоширенішими є м'язові дистрофії, ДЦП тощо.

Цікавим досвідом соціальної роботи з дітьми з інвалідністю у Великобританії є діяльність Трастів допомоги. “Трасти допомоги” (Care Trusts) – це організації в рамках Національної служби охорони здоров'я (NHS), яким місцеві органи влади можуть делегувати функції, пов'язані із системою охорони здоров'я, для забезпечення комплексної медичної та соціальної допомоги в місцевій громаді.

Дитячі трасти мають місце в Англії, такі організації об'єднують соціальну та медичну допомогу, освіту та інші послуги, щоб діти та їхні батьки мали змогу отримувати краще скоординовані послуги, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб дітей з інвалідністю.

У Північній Ірландії такі послуги надаються трастами, в їх основу входить надання медичних, соціальних послуг. Є чотири (інтегровані) відділи медичних і соціальних послуг, які належать до Департаменту охорони здоров'я, соціальних служб та громадської безпеки, а також незалежних органів.

Більшість послуг у Великобританії спрямовані на здійснення соціального обслуговування дітей з інвалідністю та їх сімей. Послуги можуть надаватися у власних будинках клієнтів, житлових установах, дитячих садках, школах тощо. Але пріоритетом є сім'я, тобто послуги з соціального обслуговування спрямовані на сім'ю, що займаються вихованням та утриманням дітей з інвалідністю, адже сім'я виступає основним джерелом догляду за такими дітьми. При цьому такі послуги надаються приватним та добровільним/волонтерським сектором, який здійснює свою діяльність на основі домовленостей із місцевою владою. Нині в незалежному секторі надається більше послуг, ніж у державному секторі для дітей з інвалідністю та їхніх сімей.

Виділяють такі напрями соціальної роботи з дітьми-інвалідами та їхніми сім'ями:

- медико-соціальна робота, основний догляд (Community Care). Це стосується дітей із розумовою відсталістю, обмеженими фізичними можливостями, проблемами психічного здоров'я;
- соціальна робота з дітьми та сім'ями (Children and Families' Social Work). Здійснюється щодо дітей з інвалідністю та захворюваннями і сімей, що їх утримують. За цим напрямом можуть надаватися такі послуги: няньки-вихователі, дитячі садки (денний догляд), дитячі садки та ясла (ігрові групи не на повний день), дитячі центри, фостерне виховання, підтримка на дому, групи/клуби продовженого дня, центри дозвілля, гуртожитки з наглядом, центри підтримки молодих батьків, що утримують та виховують дітей з інвалідністю та їхніх дітей, клуби домашньої роботи, клуби дружби тощо [1, с. 113–115].

Важливим питанням соціальної політики Великої Британії є вдосконалення системи підтримки психічного здоров'я та удосконалення діяльності служб охорони психічного здоров'я. Тому при цьому

визначається важливе місце опіки над дітьми з інвалідністю та роль психологічної та психічної терапії. Нині Британською асоціацією консультування та психотерапії, Королівським коледжем психіатрів, Національним дитячим та юнацьким бюро було розроблено онлайн-сервіс, щоб забезпечити підтримку та навчання з питань дитячого психічного здоров'я для вчителів, поліцейських, працівників охорони здоров'я та інших людей, що працюють із дітьми [4].

Важливим аспектом соціальної роботи у Великій Британії є робота з сім'ями, що виховують дітей з інвалідністю. Особлива увага при цьому приділяється соціальній підтримці батьків дітей з інвалідністю, яку надають фахівці міждисциплінарної команди.

Один із видів такої підтримки надається батькам під час переходу дитини із садочка до школи. Така підтримка може здійснюватися у формах: ознайомлення з прогресом дитини в процесі розвитку та навчання; підготовка резюме дитини про досягнення разом із коментарями як педагогів, так і батьків; врахування побажань від імені батьківської організації; надання рекомендацій щодо літнього оздоровлення та відпочинку дітей і батьків; надання інформації та ідей щодо навчальних та ігрових занять удома; ознайомлення батьків із практичними порадами щодо підготовки своєї дитини до режиму шкільного дня [1, с. 117].

Перспективи подальшої роботи ми вбачаємо в тому, що питання соціальної роботи з дітьми з інвалідністю та впровадження форм британської соціальної роботи з такими дітьми залишається відкритим, це зумовлює необхідність розробки конструктивного підходу до його розв'язання.

Використана література:

1. Пеша І., Міхеєва О. Порівняльна характеристика підготовки соціальних педагогів, що працюють з прийомними сім'ями: український та закордонний досвід. *Вісник Черкаського університету*. Том 183. Випуск 2. 2010. С. 115–120.
2. Munday B., Lane G. The Old and the New Changes in Social Care in Central and Eastern Europe. Canterbury. Kent : The European Institute of Social Services. Keynes College. 2004. 192 p.
3. Social services in the UK: an annotated bibliography. URL: [http://eprints.lse.ac.uk/31002/1/Social%20services%20in%20the%20UK%20\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/31002/1/Social%20services%20in%20the%20UK%20(LSERO).pdf) (дата звернення 18.09.2020).
4. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. Problems of parents caring for children with disabilities. Society, integration, education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne Academy of Technologies*. 2020. Vol. 4. С. 268–278.

References:

1. Piesha I., Mikheieva O. (2010) Porivnialna kharakterystyka pidhotovky sotsialnykh pedahohiv, shcho pratsiuut z pryiomnymy simiamy: ukrainskyi ta zakordonnyi dosvid [Comparative characteristics of the training of social educators working with foster families: Ukrainian and foreign experience] Cherkasu: Visnyk Cherkaskoho universytetu. Tom 183. Vypusk 2. S. 115–120. [in Ukrainian].
2. Munday B., Lane G. (2004) The Old and the New Changes in Social Care in Central and Eastern Europe. Canterbury. Kent: The European Institute of Social Services. Keynes College. 192 p.
3. Social services in the UK: an annotated bibliography. URL: [http://eprints.lse.ac.uk/31002/1/Social%20services%20in%20the%20UK%20\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/31002/1/Social%20services%20in%20the%20UK%20(LSERO).pdf) (data zvernennia: 18.09.2020).
4. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. (2020) Problems of parents caring for children with disabilities. Society, integration, education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne Academy of Technologies*. Vol. 4. P. 268–278. [in English]

Klishevych N. A., Rizak I. M. Features of social work with disabilities in the United Kingdom

The article describes the features of British social work with children with disabilities. The main legislative acts and normative documents of Great Britain describing the concepts of persons with disabilities and children with disabilities are analyzed and defined. The basic structure of providing social services to children with disabilities and their families is described. The concepts of social work, social services, personal social services and social care are defined and disclosed. Describes the types of problems (mobility, manual dexterity, physical coordination, communication, impaired sensitivity, memory, concentration and learning, recognition of physical danger, continence) and the main indicators of children with disabilities (learning disabilities, profound and multiple disabilities) learning, speech disorders, dyspraxia or incoordination, attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorders, physical disabilities), which are taken into account in the implementation of social work. The system of providing social assistance in the UK to children with disabilities is described, namely the public sector, the volunteer sector, the private sector. A description of the activities of trust organizations in the United Kingdom for children with disabilities and their families and describes the types of assistance they can provide. Areas of social work with children with disabilities in the UK are presented and their main content and objects of such activities are identified. Medical and social work, basic care and social work with children with disabilities and their families are described. The types of services that can be provided to children with disabilities and families raising them are named (caregivers, kindergartens (day care), kindergartens and nurseries (playgroups are not full-time), children's centers, foster care, home support, groups/clubs of extended day, leisure centers, supervised dormitories, support centers young parents, homework clubs, friendship clubs).

Key words: social work with children with disabilities, social work system in Great Britain, provision of social services, "Trusts of assistance", directions of social assistance to children with disabilities in Great Britain, types of social assistance to children with disabilities, social work sectors in Great Britain.

УДК 378:37.011.-051:51

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.24>

Коростіянець Т. П., Недялкова К. В.

РОЗВ'ЯЗОК СИТУАЦІЙНИХ ЗАДАЧ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Розглянуто сутність поняття ситуаційної задачі, під якою розуміється така задача, що містить предметну, методичну або практичну ситуацію задля отримання пізнавального і професійно значущого результату. Отже, ситуаційна задача розглядається як важливий засіб формування й оцінки рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів, зокрема математики. У рамках методичної підготовки майбутніх учителів математики автори вважають за необхідне систематично включити такі види ситуаційних задач: 1) на усвідомлення спектра можливих цілей і обґрунтування правильності вибору цілей роботи з математичним змістом; 2) на вибір способу досягнення певної мети; 3) на оволодіння прийомами самооцінки результатів навчально-професійної діяльності з компонентами математичного змісту.

Запропоновано авторську розробку професійно значущих ситуаційних задач, спрямованих на вдосконалення методичної складової частини фахової підготовки майбутніх учителів математики, серед яких: "Вчимося працювати з теоремою", "Помилка на уроці", "Пояснення теореми", "Географія та математика", "Різні способи", "Чи просто розв'язувати прости задачі?". З метою оволодіння студентами прийомами самооцінки результатів навчально-професійної діяльності з компонентами математичного змісту ситуаційні задачі доповнено методичними рекомендаціями щодо побудови системи перевірки і контролю: критеріями оцінки викладача, критеріями взаємоперевірки, критеріями самооцінки.

Аналіз та узагальнення досвіду систематичного використання ситуаційних задач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики засвідчує підвищення зацікавленості студентів під час навчальних занять, вмотивованості на здобуття професійно значущого результату, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, ефективно набуття професійно необхідних знань, умінь, активне формування відповідних навчальних дій, що відповідають вибраному математичному змісту. Отже, залучення ситуаційних задач у викладання фахових дисциплін у педагогічному виші сприяє вдосконаленню методичної складової частини професійної підготовки студентів.

Ключові слова: ситуаційна задача, професійно значущий результат, методична компетентність, фахова підготовка, майбутній учитель математики.

Кардинальні зміни соціально-економічного укладу життя України призвели до зміни методологічних пріоритетів в освіті, виникнення і поширення нових освітніх парадигм. Відбувається формування нової філософії освіти, в якій загальнолюдські цінності, сама людина як головна суспільна цінність висувуються на перший план. Становлення такої системи освіти неможливе без підготовки для неї фахівців нового покоління, насамперед, вчителів як головного стратегічного і технологічного ресурсу в її вдосконаленні.

Цій спільній меті підпорядковується і професійна підготовка майбутніх учителів математики, формування їхньої фахової (методичної) компетентності й оцінка її сформованості. Як показали дослідження вчених у галузі педагогіки і методики навчання математики (О. В. Акулова, Н. Ф. Радіонова, Н. Л. Стефанова, А. П. Тряпціна та ін.), компетентність учителя може формуватися за допомогою використання ситуаційних задач, які являють собою опис конкретної ситуації, більш-менш типової для певного виду діяльності [1–3]. Проблемі розв'язування ситуаційних задач також приділяли увагу О. О. Біляковська, Б. З. Вульф, Н. В. Кузьміна, А. І. Кузьмінський, Ю. Н. Кулюткіна, Л. Ф. Спірін, І. К. Унгурян. Натомість впровадження ситуаційних задач у практику професійної підготовки майбутніх учителів нині залишається актуальним напрямом дослідження.

Мета статті – з'ясувати сутність та види ситуаційних задач, представити методичну розробку професійно значущих ситуаційних задач, узагальнити досвід використання ситуаційних задач у процесі викладання фахових дисциплін для майбутніх учителів математики.

Уточнюючи зміст поняття, під ситуаційною задачею ми розуміємо таку задачу, яка містить предметну, методичну або практичну ситуацію задля отримання пізнавального і професійно значущого результату. У зв'язку з цим ситуаційна задача розглядається нами як важливий засіб формування й оцінки рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів. Однак система методичного забезпечення фахових дисциплін, яка використовується на практиці в рамках методичної підготовки, містить небагато таких задач, і пропонуються вони епізодично. Це свідчить про недосконалість наявної системи методичного забезпечення викладання фахових дисциплін педагогічного вишу для формування та оцінки рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів, зокрема математики.

Як відомо, фахова компетентність учителя математики може формуватися тільки у процесі відповідної професійної діяльності, а під час навчання у виші – у процесі навчально-професійної діяльності. Отже, ситуаційні задачі, що пропонуються студентам, мають бути спрямовані на відпрацювання всіх структурних компонентів цієї діяльності: від постановки мети до оцінки та корекції результату. У зв'язку з цим у рамках методичної підготовки майбутніх учителів математики ми вважаємо за необхідне включити такі види ситуаційних задач: 1) на усвідомлення спектра можливих цілей і обґрунтування правильності вибору цілей роботи з математичним змістом; 2) на вибір способу досягнення певної мети; 3) на оволодіння прийомами самооцінки результатів навчально-професійної діяльності з компонентами математичного змісту. Дійсно,

самі ситуації, описані в задачах, можуть розглядатися як засоби, які мотивують діяльність студентів; відповідаючи на питання задачі, майбутні вчителі виконують певні предметні (математичні) і/або методичні дії, демонструючи наявність професійних знань, умінь і навичок; результати діяльності безпосередньо пов'язані з їх оцінюванням. З огляду на особливість формулювань ситуаційних задач, ми вважаємо, що вони можуть сприяти оволодінню учителем математики професійною діяльністю з досягнення здобувачами середньої освіти метапредметних результатів, що є нині обов'язковою професійною вимогою до будь-якого вчителя-предметника. Тому вважаємо за необхідне включити у набір ситуаційних задач, що пропонуються майбутнім учителям математики у процесі методичної підготовки, задачі шкільного курсу математики з метапредметним змістом. Окрім набору ситуаційних задач, ми пропонуємо розглядати і методичні рекомендації щодо їх виконання, які іноді можуть входити у структуру самої ситуаційної задачі. Використання системи методичного забезпечення викладання такої фахової дисципліни, як "Шкільний курс математики і методика його навчання", доповненої зазначеними ситуаційними задачами, в процесі роботи з компонентами математичного змісту дасть змогу формувати методичну компетентність майбутніх учителів математики.

Проектуючи ситуаційні задачі, ми скористалися моделлю, розробленою О. В. Акуловою, С. А. Писаревою, Е. В. Піскуною, яка реалізується в таких етапах: 1) наявність задачі; 2) особистісно значуще (професійно значуще) питання (завдання); 3) інформація з цього питання, яка представлена в різноманітному вигляді (текст, таблиця, графік, статистичні дані та ін.); 4) завдання на роботу з цією інформацією [1].

Під час викладання "Шкільного курсу математики і методики його навчання" для створення ситуаційних задач застосовувались навчальні ситуації, пов'язані з роботою студентів із математичним змістом (поняттями, твердженнями, задачами). Рекомендації щодо виконання ситуаційних задач включали: 1) планування; 2) поради щодо виконання; 3) необхідні ресурси; 4) оцінку виконаного завдання. У першій частині уточнюється мета виконання завдання і пропонуються орієнтири для складання плану діяльності; у другій частині наводяться рекомендації щодо виконання та оформлення завдання; можуть бути надані зразки виконання окремих (найбільш складних) пунктів плану; у третій частині описуються ресурси (друковані та електронні) для виконання завдання; у четвертій частині пропонується оцінити навчально-професійну значущість для студента виконаного завдання і надаються критерії оцінювання результатів роботи студентів викладачем.

Розглянемо приклади ситуаційних задач різних видів. Перша ситуаційна задача спрямована на усвідомлення спектра можливих цілей і обґрунтування правильності вибору цілей роботи з компонентом математичного змісту (теоремию).

Ситуаційна задача "Вчимося працювати з теоремию". Розглянемо завдання в контексті вивчення методики роботи з теоремию на прикладі теореми "Ознака паралелограма".

Завдання. Виберіть одну із запропонованих цілей, які ви б поставили перед собою задля оволодіння цією методикою на прикладі цієї теореми: 1) навчитися виділяти структури формулювання теореми та її доведення; 2) зрозуміти, чому ця теорема називається ознакою; 3) запам'ятати спосіб доведення теореми, який запропоновано в рекомендованому підручнику; 4) дізнатися різні способи доведення цієї теореми; 5) навчитися записувати доведення теореми на дошці і в зошиті; 6) оволодіти прийомами пошуку доведення теореми; 7) навчитися переконувати учнів, навіщо потрібно знати теоремию і вміти її доводити. Поясніть, чому ви вибрали саме цю мету.

Інформація. Перелік можливих дій, які мають виконувати учень і вчитель під час роботи з теоремию, ви знайдете в лекціях із методики навчання математики.

Рекомендації. Під час вирішення запропонованої задачі подумайте, яка з цілей є найбільш "глобальною" (передбачає досягнення й інших цілей) і найбільш значущою для реалізації освітнього процесу в сучасній школі.

Розв'язування розглянутої ситуаційної задачі передбачає оволодіння студентами навчальними діями з роботи з теоремию.

Для оволодіння студентами методичними діями можна запропонувати *ситуаційну задачу "Помилка на уроці"*.

У процесі обговорення результатів навчальної самостійної роботи після вивчення означення поняття "Стандартний вигляд додатного числа" було встановлено, що більшість учнів припускаються помилок виду: $24,3771 : 0,22 = 110,805 = 110805 \cdot 10^{-3}$.

Завдання. Які питання ви б могли поставити учням у зв'язку з цією ситуацією? Яка помилка (або помилки) могла бути припущена вчителем під час роботи з означенням цього поняття на уроці? (Який з етапів роботи з математичним поняттям був порушений?). Що потрібно використовувати з теорії роботи з поняттям, щоб надалі не припускати таких помилок?

Інформація. Перелік можливих помилок учителя в роботі з визначенням поняття: помилки у підборі змісту; помилки у структурі викладу; помилки у веденні діалогу; помилки, пов'язані з логікою викладу.

Рекомендації. Для виконання завдання ознайомтеся з розглянутими прикладами в теоретичній частині пояснювального тексту підручника за темою "Стандартний вигляд додатного числа".

Цю задачу можна також зарахувати до виду "усвідомлення спектра можливих цілей і обґрунтування правильності вибору цілей роботи з математичним змістом". Тут студент має сформулювати можливі цілі вирішення цієї задачі (при формулюванні питань), а потім обрати мету, пов'язану з помилкою, припущеною в процесі пояснення навчального матеріалу. Розв'язування задачі має і мотиваційний ефект, бо ситуація, представлена в задачі, пов'язана більшою мірою з реальною ситуацією, яка може виникнути в процесі навчання учнів та ілюструє певні професійні (методичні) проблеми.

Ситуаційна задача “Пояснення теореми”. Розробіть способи пояснення теореми про середню лінію трапеції, які розраховані на досягнення різних освітніх цілей.

Запропонована задача спрямована на здійснення “роз’яснювального інформування” учнів на продуктивному рівні діяльності. Продуктивний рівень задається необхідністю проектування різних способів викладу навчального матеріалу (теореми про середньої лінії трапеції) залежно від поставлених цілей, які потрібно самостійно виділити. Під час конструювання аналогічних завдань ми можемо залучати математичні факти, доречні для здійснення відповідної діяльності. Таким матеріалом може бути обраний будь-який елемент теорії або задача, що характеризує певний тип математичних задач.

Інформація. Зверніть увагу, що в завданні треба розробити кілька варіантів (не менше двох) пояснення теореми про середню лінію трапеції, які залежать від мети, поставленої учителем. Сформулюйте кілька цілей вивчення відповідної теореми, що мають різне освітнє значення. Розробіть варіант пояснення теореми для реалізації кожної з поставлених цілей. Підготуйте комп’ютерну презентацію або письмову роботу, що розкриває різні способи пояснення і зазначте, досягнення якої з поставлених Вами цілей кожен із них відповідає.

Рекомендації. Визначаючи можливі цілі вивчення цього матеріалу, згадайте, які групи цілей навчання математики зазвичай виділяються. Сформулюйте цілі вивчення запропонованої теореми, що відповідають кожній групі цілей. Приклади формулювання цілей:

- показати можливість доведення математичного факту, сформульованого в теоремі, різними способами і виділити найбільш доступний (зрозумілий) – навчальна мета;
- розвивати здатність використовувати аналогію і наочні уявлення для відшукування математичного факту й отримання наслідків із нього – розвиваюча мета;
- розвивати увагу і спостережливість у процесі вивчення математичного факту – виховна мета.

Залучаючи запропоновані джерела, ознайомтесь із різними способами доведення теореми про середню лінію трапеції. Визначте, чи доцільно для різних цілей використовувати різні докази або можна скористатися тільки одним способом доведення теореми. Опишіть (або подайте у вигляді комп’ютерної презентації) різні способи викладу теореми про середню лінію трапеції за схемою: 1) мета вивчення теореми; 2) способи викладу теореми; 3) методичні коментарі щодо використання цього способу.

Дайте відповіді на додаткові питання: 1) Які факти можна вивести з теореми про середню лінію трапеції? 2) Які види задач найчастіше вирішуються за допомогою цього твердження? 3) З якими теоремами пов’язана теорема про середню лінію трапеції? 4) Яке твердження є узагальненням цієї теореми? 5) В якому джерелі вперше зустрічається факт, який зараз відомий як теорема про середню лінію трапеції? 6) Які професійні вміння Ви придбали в процесі виконання цього завдання?

Значний мотиваційний ефект має розв’язування ситуаційних задач, пов’язаних з обговореннями з колегами методичних ситуацій, що відображають міжпредметність і досягнення міжпредметних результатів. Так, наприклад, студентам може бути запропонована ситуаційна задача “*Географія та математика*”.

На уроці географії школяр розповідав про Латинську Америку. Учитель поставив запитання: “Чи правда, що всі держави Латинської Америки є республіками?”. Учень відповів так: “Я знаю, що Аргентина, Бразилія, Венесуела, Еквадор – республіки. Всі вони – держави Латинської Америки. Отже, всі латиноамериканські держави – республіки”. Вчитель звернувся до класу з питанням, чи правильно відповів учень. Семеро хлопців сказали, що вони не згодні з такою відповіддю.

Питання. Як ви думаєте, яка оцінка з математики була у цієї “чудової сімки” і чому? Як математика допомогла їм побачити помилку?

Завдання. З’ясуйте, які пізнавальні дії сформовані в учнів, які не погодилися з відповіддю? Свої висновки підкріпіть прикладами.

Рекомендації. Виконайте допоміжне завдання: встановіть відповідність між пізнавальними універсальними навчальними діями та етапами роботи з теоремою, на яких їх можна формувати.

Інформація. У процесі доведення необхідно дотримуватися таких правил доказового міркування: теза має бути логічно ясною, точною і залишатися тотожною протягом усього доведення або визначення. Аргументи мають бути істинними, що не суперечать один одному і бути достатньою підставою для підтвердження тези; істинність аргументів має бути доведена самостійно, незалежно від тези. Необхідно, щоб теза була висновком, який логічно слідує з аргументів за загальними правилами умовиводів, або була би отримана відповідно до правил непрямого доведення. Якщо ці правила порушуються, то в доведенні або спростуванні виникають логічні помилки.

Запропонована задача належить до виду “зв’язок математичного змісту шкільного курсу математики з метапредметним змістом”, бо розглядається реальна ситуація і поставлено запитання: “Як математика допомогла побачити помилку?”

З метою оволодіння студентами прийомками самооцінки результатів навчально-професійної діяльності з компонентами математичного змісту ситуаційні задачі можна доповнити *методичними рекомендаціями щодо побудови системи перевірки і контролю: критеріями оцінки викладача, критеріями взаємоперевірки, критеріями самооцінки.*

Розглянемо *ситуаційну задачу “Різні способи”.* Під час педагогічної практики студенти були присутні на уроці геометрії у 7 класі, який був присвячений різним способам доведення теореми про суму кутів

трикутника. При цьому три способи доведення теореми було повідомлено, а четвертий спосіб доведення учням запропонували відновити самостійно, ґрунтуючись на запропонованих учителем рисунках. Деяким студентам урок не сподобався, бо, окрім трьох підготовлених учнів, ніхто не брав участі в роботі з теоремою.

Питання. Як би ви побудували роботу зі школярами під час розгляду різних способів доведення теореми?

Інформація. До вміння здійснювати пошук способу доведення теореми (розв'язування задачі) слід зарахувати такі вміння: розпізнавати об'єкти, співвідносити з умовою і вимогою теореми (задачі) свої розумові дії із зоровою опорою – рисунком, оцінювати свої дії з точки зору доцільності, розпізнавати ситуації, що задовольняють умові теореми.

Завдання. Аналізуючи підручники геометрії, ознайомтеся із різними способами доведення теореми “діагоналі ромба взаємно перпендикулярні і ділять його кути навпіл”. Визначте, чи доцільно для досягнення різних цілей використовувати різні доведення або можна скористатися тільки одним способом доведення теореми. Опишіть або подайте у вигляді комп'ютерної презентації різні способи викладу теореми за схемою: 1) мета вивчення теореми; 2) спосіб викладу доведення теореми; 3) методичні коментарі щодо використання даного способу.

Рекомендації. Під час складання конспекту уроку, пов'язаного з роботою над теоремою, використовуйте такі форми роботи, як індивідуальна самостійна робота, робота в парах, групах, фронтальна робота (відомо, що уроки, на яких учні самостійно добувають знання, – найпродуктивніші; вони розвивають логічне мислення, творчу і пізнавальну активність, підвищують інтерес до предмета, дають змогу зрозуміти, що оволодіння основами геометрії цікаве і необхідне для сучасної людини, що ці знання потрібні в повсякденному житті).

Для складання конспекту уроку скористайтеся запропонованою нижче таблицею.

Етапи	Діяльність учителя	Діяльність учня
-------	--------------------	-----------------

Оцінка виконання завдання.

Завдання вважається виконаним успішно, якщо:

– представлено не менше двох способів викладу теореми з коректним обґрунтуванням відповідності цілям її вивчення;

– результати виконання завдання добре оформлені (в рукописному або електронному вигляді);

– у заключній частині роботи представлені відповіді не менше, ніж на 2/3 додаткових питань.

Запропонована ситуаційна задача доповнена критеріями оцінки викладача; при цьому до неї можна включити такі питання (завдання) з метою здійснення рефлексії: 1) Які предметні знання, вміння, отримані в процесі вивчення дисципліни “Елементарна математика” ви використовували? 2) Які професійні вміння ви придбали? 3) Що з того, чого ви навчилися під час самостійної роботи, було б використано вами в роботі з учнями?

Важливою особливістю розроблених нами ситуаційних задач є їхня багатоступеневість. Це означає, що більшість задач має кілька підзадач. Так, наприклад, студентам для досягнення навчальних цілей (навчитися розв'язувати задачу різними методами; дізнатися різні способи розв'язання задач; вміти організовувати пошук розв'язування задачі; навчитися складати систему питань для фронтальної роботи з класом у результаті виконання завдання та ін.) пропонується *ситуаційна задача* “Чи просто розв'язувати прості задачі?”, в якій ситуація представлена у відеоролику – фрагменті уроку математики, на якому в молодого вчителя математики виникли труднощі у поясненні школярам розв'язування сюжетної задачі різними методами.

Питання. Ви згодні, що вчитель дійсно не може розв'язати задачу різними методами?

Завдання: 1) з'ясуйте і визначте позитивні моменти в методиці роботи вчителя, які Вам сподобалися, і недоліки, які б Ви виправили; 2) запропонуйте свій варіант методики роботи із задачею; виділіть всі етапи роботи з цією задачею; які етапи роботи з задачею Ви б не використовували і чому? Оформіть у вигляді таблиці хід уроку: діяльність вчителя, діяльність учня; 3) перегляньте відеоролик ще раз. Як би Ви вчинили в аналогічній ситуації? Чому? 4) розв'яжіть запропоновану вчителем задачу різними методами, різними способами в рамках одного методу. Оцініть отримані способи і методи розв'язання задачі; 5) порадьте молодому вчителю, як необхідно поводитись у ситуації, яка склалася на цьому уроці; 6) як ви б пояснили учням, чому треба знати кілька способів розв'язання і вміти розв'язувати задачу різними методами? Розробіть завдання для мотивації дій учнів з освоєння різних способів і методів розв'язування задач.

Сходинки (підзадачі) в цій задачі виділені пунктами. Так, наприклад, якщо запропонувати тільки перше завдання, то цю задачу можна зарахувати до виду “усвідомлення спектра можливих цілей і обґрунтування правильності вибору цілей роботи з математичним змістом”. Якщо запропонувати друге завдання, то цю задачу можна зарахувати до виду “вибір способу досягнення певної мети” і т.д.

Ми вважаємо, що загалом основне призначення запропонованих ситуаційних задач – дати змогу кожному студенту перейти від діяльності, що виконується під керівництвом викладача, до діяльності, яку він організує самостійно, до повної заміни контролю з боку викладача самоконтролем.

Висновки. Аналіз та узагальнення досвіду систематичного використання ситуаційних задач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики засвідчують підвищення зацікавленості студентів під час навчальних занять, вмотивованості на здобуття професійно значущого результату, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, ефективне набуття професійно необхідних знань, умінь, активне формування від-

повідних навчальних дій, що відповідають вибраному математичному змісту. Отже, залучення ситуаційних задач у викладання фахових дисциплін у педагогічному виші сприяє вдосконаленню методичної складової частини професійної підготовки студентів – майбутніх учителів математики.

Використана література:

1. Акулова О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся : учебно-методическое пособие для педагогов школ / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. Санкт-Петербург : КАРО, 2008. 96 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. 392 с.
3. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. Москва : Изд-во «Эйдос»; Издательство института образования человека. 2013. 73 с.

References:

1. Akulova O. (2008) Konstruirovaniye situatsionnykh zadach dlya otsenki kompetentnostey uchashchisya. [Designing situational tasks to assess students' competencies]. SPb.: CARO. 96 p. [in Russian].
2. Kompetentnostnyy podhod v pedagogicheskom obrazovanii : kolektivnaya monografiya. (2008) [Competence of approach in pedagogical education: collective monograph]. SPb.: RGPU. 392 p. [in Russian].
3. Hutorskoy A. (2013) Kompetentnostnyy podhod v obuchenii. [Competence approach in teaching]. Moscow: Eidos Publishing House. 73 p. [in Russian].

Korostiyants T. P., Niedialkova K. V. The solution of case studies as a means of improving the methodical training of future mathematics teachers

The article considers the essence of the concept of a situational problem, which means a task that contains a substantive, methodological or practical situation in order to obtain a cognitive and professionally significant result. Thus, the situational problem is considered as an important means of forming and assessing the level of formation of methodological competence of future teachers, in particular mathematics. As part of the methodological training of future teachers of mathematics, the authors consider the need to systematically include the following types of situational tasks: 1) on awareness of the range of possible goals and justification of the correct choice of goals for working with mathematical content; 2) on the choice of ways to achieve a certain goal; 3) on mastering the techniques of self-assessment of the results of educational and professional activities with components of mathematical content.

The author's development of professionally significant situational tasks aimed at improving the methodological component of professional training of future mathematics teachers is proposed, among which: "Learning to work with the theorem", "Error in the lesson", "Explanation of the theorem", "Geography and mathematics", "Different ways", "Is it easy to solve simple problems?". In order for students to master the techniques of self-assessment of educational and professional activities with components of mathematical content, situational tasks are supplemented with methodological recommendations for building a system of testing and control: teacher evaluation criteria, peer review criteria, self-assessment criteria.

Analysis and generalization of the experience of systematic using of situational problems in the process of professional training of future teachers of mathematics shows an increase in students' interest during classes, motivation to achieve a professionally significant result; activation of their cognitive activity; effective acquisition of professionally necessary knowledge and skills; active formation of appropriate educational activities that correspond to the selected mathematical content. Therefore, the solution of situational problems in the release of professional disciplines in the pedagogical university contributes to the improvement of the methodological component of professional training of students.

Key words: *situational task, professionally significant result, methodical competence, professional training, future teacher of mathematics.*

УДК 364-7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.25>

Лютий В. П., Гаврилюк К. О.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

На основі аналізу науково-методичних джерел і нормативних документів та практичного досвіду обґрунтовується система критеріїв, індикаторів якості та методів оцінювання соціальної послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО).

Аналіз нормативних та методичних документів щодо оцінювання якості соціального супроводу сімей у СЖО та реальної практики такого оцінювання дав змогу авторам виявити недоліки наявної моделі цієї діяльності: недостатнє охоплення запропонованими нормативними документами критеріями оцінювання можливих цілей соціального супроводу сімей, переважне застосування суб'єктивних індикаторів оцінки якості послуги, відсутність оцінювання довготривалих її впливів. Авторами запропонована система критеріїв оцінювання якості соціального супроводу як соціальної послуги сім'ям, які опинились у СЖО, що, зокрема, включає подолання або опанування проблем, з якими

зустрічається сім'я на фоні СЖО, набуття сім'єю здатності забезпечувати умови для задоволення потреб своїх членів, розвитку та соціалізації дітей, нормалізацію психологічного стану членів сім'ї, взаємовідносин та психологічного клімату в сім'ї, активізацію членів сім'ї стосовно подолання проблем та виходу із СЖО, нормалізацію стану соціального функціонування сім'ї та поліпшення рівня добробуту. Як дизайн оцінювання запропоновано використання експериментального або когортного дослідження, методів – поєднання опитування у формі інтерв'ю та анкетування членів сімей та працівників – надавачів послуг, структуроване спостереження та контент-аналіз документів, що висвітлюють результати первинної оцінки випадку отримувачів послуг, процес та результати її надання.

Ключові слова: складні життєві обставини, сім'я, соціальний супровід, соціальна послуга, оцінювання якості соціальної послуги.

Соціальний супровід нині є основною формою організації соціальної допомоги та базовою соціальною послугою сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах (далі – СЖО), в Україні. За даними Міністерства соціальної політики України, упродовж 2019 року в 477 територіальних громадах, охоплених моніторингом надання соціальних послуг, 96,7 тис. сімей вразливих категорій населення отримали різні соціальні послуги відповідно до їхніх потреб, 8 тис. сімей взято під соціальний супровід [14]. Соціальний супровід сімей із дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, є важливим інструментом як подолання ними проблем, так і відновлення їхньої здатності до виконання соціалізаційної функції, підвищення педагогічного потенціалу.

Оцінювання якості соціального супроводу є невід'ємним компонентом процесу надання соціальної послуги. Проте оцінювання послуги соціального супроводу нині здійснюється переважно організаціями, що її надають, наявні дані, зібрані на основі зафіксованих у стандартах надання соціальних послуг показників, мають загальний характер і не дають змоги розкрити всі аспекти якості соціального супроводу сімей у СЖО. Отже, актуальною є розробка та апробація системи розширених критеріїв оцінювання цієї соціальної послуги.

Питання соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, широко представлено в наукових джерелах. Починаючи з кінця 90-х років це питання ґрунтовно висвітлювалось у публікаціях І. Зверевої, О. Беспалько, І. Трубавіної, Н. Комарової, І. Пеші, А. Капської, Г. Лактіонової, Р. Вайноли та ін. Проте, як витікає із робіт І. Пеші [5], Р. Кажук, Л. Шпільчак [4], соціальний супровід різними авторами інтерпретувався як вид соціальної роботи, форма комплексної соціальної підтримки або соціальної допомоги, комплекс реалізації окремих форм соціальної роботи, комплекс соціальних послуг, модель або технологія соціально-педагогічної діяльності або як індивідуально орієнтована соціальна робота взагалі, що, звісно, впливало на розуміння авторами мети, змісту та результатів цієї діяльності. Соціальний супровід як окрема соціальна послуга (а не спосіб організації соціального обслуговування) став розглядатися із прийняттям у 2012 році Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати [9], та затвердженням у 2016 р. відповідного державного стандарту [7]. Проте, як зазначив С. Синчук, визначення сутності та змісту цієї соціальної послуги в різних нормативних документах є суперечливим, що ускладнює її надання, моніторинг та оцінку результатів [12]. Хоча критерії та методи оцінювання результатів соціального супроводу як виду соціальної допомоги або соціальної послуги в науково-методичних джерелах детально не розкриваються, в процесі їх розробки можна спиратися на розуміння авторами цілей та завдань соціального супроводу. Такими, відповідно до розглянутих публікацій, є вихід сім'ї або особи зі складних життєвих обставин та набуття ними вміння самостійно вирішувати проблемні ситуації та ефективно використовувати ресурси, збереження та підвищення їх соціального статусу (І. Пеша [5]), подолання життєвих труднощів та мінімізація одержувачами послуг їх наслідків, пошук прихованих резервів людини та активізація її готовності покладатися на власні можливості (Р. Кажук, Л. Шпільчак [4]), покращення життєвої ситуації та усунення причин об'єктивного і суб'єктивного характеру, що заважають людині або сім'ї долати складні життєві обставини (М. Сосюра [13]), створення умов для відновлення потенціалу розвитку сім'ї та дитини (О. Оксенюк [6]).

Питання оцінювання якості соціальних послуг було предметом дослідження Ю. Горемікіної, Г. Терещенко [1; 2], О. Давидюк [3]. В якості індикаторів та критеріїв якості соціальних послуг автори називають час надання та доступність послуг, професіоналізм надавачів, ступінь задоволеності потреб клієнтів, суб'єктивну оцінку ними якості та ефективності послуг та вплив отриманих послуг на проблеми отримувачів; в якості основного методу збору даних – експертне оцінювання у формі анкетування.

Отже, у наукових джерелах представлено різне бачення сутності, цілей та пріоритетів здійснення соціального супроводу сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах і загальні методологічні підходи до оцінювання соціальних послуг. Специфіка оцінювання якості соціального супроводу як соціальної послуги, уточнення та розширення кола його критеріїв та індикаторів, обґрунтування методів потребує окремого розгляду.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методична розробка системи критеріїв та індикаторів оцінювання якості соціального супроводу як соціальної послуги сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах.

Завданнями дослідження, що лягло в основу публікації, були формулювання на основі аналізу науково-методичних джерел та нормативних документів системи цілей надання послуги соціального супроводу, визначення на їх основі розгорнутого переліку критеріїв оцінювання якості цієї послуги, розробка системи

індикаторів оцінювання відповідно до сформульованих критеріїв, оцінка реальної практики оцінювання якості соціального супроводу сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді та розробка рекомендацій щодо вдосконалення цієї діяльності з урахуванням представлених у дослідженні критеріїв та індикаторів оцінювання.

У процесі дослідження застосовувались такі методи: традиційний аналіз науково-методичних джерел та нормативних документів, системний та структурно-функціональний аналіз, експертне опитування, якісний аналіз отриманих даних. Джерелами аналізу слугували науково-методичні публікації з питань соціального супроводу окремих груп сімей, котрі перебувають у складних життєвих обставинах, методичні публікації з питань моніторингу та оцінювання соціальних послуг, нормативні документи, що регламентують організацію надання соціальних послуг та здійснення їх моніторингу й оцінювання, дані експертного опитування фахівців, що надають соціальні послуги.

Згідно із Державним стандартом соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, ця послуга являє собою комплекс заходів, що передбачає оцінку потреб, визначення шляхів вирішення основних проблем, регулярні зустрічі чи відвідування отримувача послуги з метою моніторингу виконання поставлених завдань, сприяння в отриманні інших послуг, допомоги в усвідомленні значення дій та/або розвиток вміння керувати ними, навчання та розвиток навичок, спрямованих на подолання чи мінімізацію складних життєвих обставин [7]. Отже, соціальний супровід як соціальна послуга полягає в наданні отримувачу допомоги у визначенні власних проблем та складних життєвих обставин, знаходженні шляхів їх подолання, набутті необхідних для цього навичок, плануванні власних дій та консультативної й психологічної підтримки в процесі виконання сформованого таким чином плану. С. Синчук [12] звертає увагу на те, що зміст та порядок надання послуги соціального супроводу відповідно до Державного стандарту значною мірою збігається із введенням випадку, що, згідно із ст. 18 Закону України «Про соціальні послуги», є основним шляхом надання всіх соціальних послуг [11]. Таким чином, можна сказати, що в разі соціального супроводу введення випадку і є основною соціальною послугою, яка має допомогти сім'ї або особі, що перебувають у складних життєвих обставинах або належать до вразливих груп, подолати такі обставини або мінімізувати їх негативні наслідки.

Розглянуті нормативні документи не встановлюють перелік можливих цілей надання послуги соціального супроводу сім'ям, що перебувають у СЖО. Проте аналіз сутності та змісту надання цієї послуги та розглянутих вище науково-методичних джерел дає змогу припустити, що такими можуть бути:

- 1) вирішення сім'єю окремих проблем або запобігання їх виникненню чи загостренню;
- 2) посилення в членів сім'ї здатності протидіяти складним життєвим обставинам і вирішувати проблеми та формування навичок, необхідних для цього;
- 3) поліпшення обізнаності членів сім'ї щодо складних життєвих обставин та ризиків, пов'язаних із соціальними проблемами, негативними соціальними явищами, деструктивною поведінкою, щодо способів їх запобігання та подолання;
- 4) відновлення позитивного психологічного клімату в сім'ях, нормалізація фізичного та психічного стану й поведінки членів сім'ї, стосунків у сім'ї та стосунків сім'ї з оточенням;
- 5) створення в сім'ї належних умов розвитку, виховання та соціалізації дитини, життєдіяльності її дорослих членів;
- 6) інтеграція сім'ї та її членів до соціальних структур;
- 7) відновлення здатності сім'ї до виконання своїх соціальних функцій, поліпшення загального рівня добробуту (благополуччя) сім'ї.

Досягнення цілей соціального супроводу (як зафіксованих у плані надання цієї послуги конкретному отримувачу, так і тих, що витікають з об'єктивної оцінки потреб і ситуації отримувача та суті цієї послуги) має лежати в основі оцінювання якості її надання.

Оцінка якості послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, передбачена Законом України «Про соціальні послуги» та Державним стандартом соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, і регламентується Порядком проведення моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг [10] та Методичними рекомендаціями з проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг [8]. Згідно із нормативними документами, метою оцінювання називає встановлення рівня відповідності наданих послуг затвердженим державним стандартам та впровадження заходів, спрямованих на підвищення якості їх надання. Показниками оцінки якості соціальних послуг називаються адресність та індивідуальний підхід, результативність, своєчасність, доступність та відкритість, зручність, повагу до отримувача соціальної послуги і професійність, а засобами оцінювання – опитування отримувачів та проведення консультацій із ними, їх законними представниками та членами їхніх сімей, спостереження за процесом надання соціальних послуг, бесіди або співбесіди з персоналом надавача соціальних послуг, вивчення документації щодо надання послуги та інших документів, що її характеризують.

У процесі підготовки публікації нами було проведене опитування 6 експертів – працівників районного центру соціальних служб для сім'ї дітей та молоді у м. Київ, що беруть безпосередню участь у наданні послуги соціального супроводу сім'ям, котрі перебувають у СЖО. Опитування проводилось у формі фокусованого інтерв'ю та анкетування. Питання опитування стосувались способів оцінювання результативності та ефектив-

ності цієї соціальної послуги, проведення внутрішнього на зовнішнього оцінювання її якості та труднощів, що при цьому виникають. Опитування показало, що працівники центру, з одного боку, оцінюють результати соціального супроводу в процесі ведення окремих випадків, з іншого – проводять внутрішнє оцінювання якості надання цієї послуги центром відповідно до закріплених у стандарті показників. Працівники при цьому застосовують такі методи, як заповнення отримувачем послуги після її завершення анкети, опитування отримувачів та їх оточення, спостереження за процесом надання соціальних послуг, вивчення документації щодо наданих послуг (у тому числі звернень отримувачів), аналіз звітів працівників за результатами наданих послуг, аналіз інформаційно-методичного та ресурсного забезпечення працівників, що брали участь у наданні послуг, обговорення результатів надання послуг соціального супроводу під час супервізійних нарад. Експерти вважають, що наявна модель оцінювання якості загалом відображає результати надання послуги соціального супроводу. Основні труднощі, з якими вони зустрічаються під час проведення оцінювання якості послуги, – відсутність зворотного зв'язку з боку отримувачів, низька їхня вмотивованість, небажання йти на контакт.

На наш погляд, запропонована в нормативно-методичних документах модель оцінювання якості соціальної послуги має низку переваг: проведення незалежного оцінювання, отримання інформації як від надавачів послуг, так і від отримувачів послуги, паралельне застосування кількох методів збору даних (опитування, спостереження, аналізу документів тощо). Проте цю модель не можна вважати досконалою і достатньою для оцінки якості соціального супроводу. Запропоновані стандартом надання соціальної послуги критерії оцінювання соціального супроводу сімей, що перебувають у СЖО, не охоплюють всіх важливих його результатів, зокрема, таких як подолання складних життєвих обставин або мінімізація їхніх наслідків, вирішення окремих проблем або запобігання їх виникненню чи загостренню, поліпшення взаємовідносин у сім'ях, рівня їхнього добробуту. Виконання плану надання послуги соціального супроводу та відповідність послуги потребам отримувачів, поліпшення стану отримувачів не можуть бути самодостатніми критеріями оцінки якості послуги, оскільки потреби отримувачів могли бути визначені неповно або некоректно, план міг не відповідати реальним потребам отримувача, а динаміка його стану могла мати тимчасовий характер та викликатися сторонніми, не пов'язаними з послугою чинниками. У запропонованих методичними документами інструментах оцінювання переважають суб'єктивні критерії та індикатори (суб'єктивна оцінка отримувачем відповідності послуги своїм потребам, задоволеності послугою), котрі не завжди будуть відображати реальний стан речей. Модель передбачає одноразове оцінювання протягом року після надання послуги, що не дасть змоги вивчити стійкі довгострокові впливи послуги та порівняти результати її надання з первинним станом отримувача.

Для удосконалення моделі оцінювання якості соціальної послуги соціального супроводу сімей, котрі перебувають у СЖО, доцільно застосовувати такі критерії та індикатори, що відображають результати надання цієї послуги і відповідають її можливим цілям:

1) сім'ї вдалося подолати СЖО та мінімізувати їхні наслідки. Індикатори: динаміка ознак негативного впливу обставин на фізичний та психічний стан, поведінку, взаємовідносини членів сім'ї, матеріальний та побутовий стан сім'ї, інтегрованість членів сім'ї в інших соціальних інститутах; способи, які застосовує сім'я для опанування складними життєвими обставинами або подолання їхніх наслідків (копінг-стратегії);

2) сім'я успішно вирішує проблеми, що в неї виникають у різних сферах життєдіяльності, та вживає заходів щодо їх запобігання. Індикатори: динаміка ознак проблем матеріально-побутового, економічного, медичного, соціально-психологічного та особистісного характеру; копінг-стратегії, що застосовуються членами сім'ї для опанування проблемами; здатність членів сім'ї передбачати можливі проблеми та обирати шляхи їх запобігання;

3) поліпшилася здатність сім'ї забезпечувати умови для задоволення потреб своїх членів, розвитку та соціалізації дітей. Індикатори: наявність та доступність для сім'ї умов, необхідних для задоволення загальних та спеціальних потреб її членів, розвитку і соціалізації дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей (матеріально-побутових умов, знань і навичок, взаємовідносин, доступу до соціальної інфраструктури тощо); наявність у сім'ї реалістичних планів щодо забезпечення такими умовами; розуміння членами сім'ї власних потреб та необхідних для їх задоволення умов; наявність у членів сім'ї знань і навичок, необхідних для створення відповідних умов, та їх застосування для поліпшення життєдіяльності сім'ї;

4) відбулася нормалізація фізичного і психічного стану членів сім'ї, їх поведінки і взаємовідносин, психологічного клімату в сім'ї. Індикатори: ознаки гострих соматичних захворювань та психічних розладів; результати застосування відповідних психодіагностичних методик; прояви конфліктів та співпраці, девіантної та асертивної поведінки членів сім'ї; відповідність поведінки дітей віковим нормам; відповідність способу життя членів сім'ї нормам здоров'я;

5) зросла активність членів сім'ї стосовно подолання проблем та виходу із СЖО. Індикатори: наявність та частота індивідуальних та колективних дій членів сім'ї, спрямованих на подолання складних життєвих обставин, вирішення проблем, поліпшення умов життєдіяльності; прояви соціальної активності членів сім'ї, пов'язаної із захистом їхніх прав та реалізацією інтересів; звернення членів сім'ї за отриманням інших соціальних, медичних, педагогічних, адміністративних послуг; участь членів сім'ї в групах самопомоги та соціальної дії отримувачів соціальних послуг, терапевтичних спільнотах тощо;

6) відбулася нормалізація стану соціального функціонування сім'ї та поліпшення рівня її добробуту. Індикатори: участь членів сім'ї в економічній та соціально-політичній діяльності, в соціальній взаємодії

з іншими людьми, соціальними інститутами; спільні дії членів сім'ї, спрямовані на виконання сім'єю економічної, рекреаційної, психотерапевтичної, виховної функцій; динаміка показників рівня матеріального та морального благополуччя (добробуту) сім'ї.

Важливим також є застосування якісних критеріїв успішності процесу надання послуги соціального супроводу сім'ям: адресності та індивідуального підходу (відповідність плану надання послуги потребам сім'ї); своєчасності (дотримання термінів реагування на звернення, за потреби – надання необхідних послуг екстрено); доступності та відкритості (надання отримувачам повної інформації щодо послуги, доступу до документації стосовно ведення їхнього випадку); поваги до гідності отримувачів (дотримання надавачами норм професійної етики); професіоналізму (забезпечення працівників надавачів необхідними умовами та методичними матеріалами, підвищення кваліфікації працівників тощо). Результати оцінювання за цими критеріями дадуть змогу виявити проблеми надання послуг та їх причини, сприятиме вдосконаленню системи надання послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у СЖО.

При оцінюванні якості послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у СЖО, доцільним є застосування дизайнів експериментального або когортного дослідження. У випадку експериментального дизайну (з групою порівняння або без неї) первинна оцінка випадків отримувачів за критеріями оцінювання якості послуги має проводитись одночасно з оцінкою їхніх потреб фахівцями із соціальної роботи, що будуть вести випадок, заключна – за певний час після надання послуги експертами з оцінювання. За можливістю результати первинної та заключної оцінок можуть порівнюватись із результатами аналогічного оцінювання сімей, котрі перебували в СЖО та отримували інші соціальні послуги або послуги іншого надавача. У випадку когортного дизайну первинне оцінювання як окрема процедура не проводиться, стан сімей-отримувачів послуги до початку її надання визначається за результатами оцінки потреб сім'ї в соціальних послугах та ретроспективно після завершення соціального супроводу, а результати за деякими критеріями оцінювання, якщо буде така нагода, можуть бути порівняні з даними соціологічних досліджень або опитувань жителів громади, на базі якої надавалася послуга. Для оцінювання стійкості результатів надання послуги та довготривалих її впливів доцільно повторити оціночну процедуру протягом кількох років після завершення соціального супроводу.

При оцінюванні якості надання послуги соціального супроводу сім'ям, що перебувають у СЖО, доцільно застосувати комбінацію таких методів: опитування отримувачів (членів сімей) у формі інтерв'ю або анкетування, експертне опитування працівників надавачів соціальної послуги, фокус-групи отримувачів та надавачів, опитування (за згоди отримувачів) членів їхньої розширеної сім'ї та соціального оточення, структуроване спостереження за умовами життєдіяльності сімей, поведінкою та взаємовідносинами їхніх членів у процесі надання послуги, інспектувань, відвідувань за місцем проживання та особистих зустрічей, класичний та контент-аналіз документів, що висвітлюють результати оцінки потреб сімей та надання їм соціальних послуг, стандартизовані психодіагностичні методики. Це забезпечить триангуляцію як джерел інформації, так і методів збору даних, застосування методів математичної статистики при аналізі отриманих даних для підтвердження їхньої значущості, підвищить валідність і надійність результатів оцінювання.

Висновки. Якість соціального супроводу сімей, що перебувають у СЖО, доцільно оцінювати залежно від того, якою мірою сім'ям завдяки послугі вдалося подолати СЖО та мінімізувати їхні наслідки, вирішити проблеми та оволодіти ефективним способом їх подолання або запобігання, поліпшити свою здатність забезпечувати необхідні умови для задоволення потреб своїх членів, для розвитку і соціалізації дітей, нормалізувати фізичний і психічний стан членів сім'ї, їхню поведінку і взаємовідносини, психологічний клімат у сім'ї, якою мірою збільшилась активність членів сім'ї стосовно подолання проблем та виходу із СЖО, і це призвело до поліпшення функціонування сім'ї та її добробуту. Оцінювання необхідно проводити за допомогою трьох оціночних процедур (на початку, після завершення та через тривалий час після надання послуги), за можливості залучивши групу порівняння та застосувавши триангуляцію джерел і методів отримання й аналізу даних. Отримані таким чином результати можуть бути застосовані для поліпшення якості надання послуги соціального супроводу сімей, популяризації самої послуги, вивчення найкращого досвіду її надання, порівняння якості діяльності різних надавачів та використання цих даних при проведенні тендерів та закупівлі громадами соціальних послуг.

Перспективи подальшого дослідження проблеми – апробація критеріїв та індикаторів оцінки якості послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у СЖО, та методики її оцінювання в умовах діяльності організації-надавача цієї послуги або об'єднаної територіальної громади.

Використана література:

1. Горемикіна Ю. В. Моніторинг і оцінювання якості та ефективності соціальних послуг: прикладний аспект. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3. С. 120–132.
2. Горемикіна Ю. В., Терещенко Г. І. Особливості організації моніторингу соціальних послуг на місцевому рівні. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 3 (31). С. 100–112.
3. Давидюк О. О. Оцінка процесу надання соціальних послуг з позиції отримувачів. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Політологія. Соціологія. Право. 2013. Випуск 3 (19). С. 95–100.
4. Кажук Р., Шпільчак Л. Соціально-педагогічний супровід неповних сімей. *Освітній простір України*. № 10 (2017). С. 131–145.
5. Пеша І. В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 11 (270), Ч. II, 2013. С. 193–199.

6. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. No. 1. Рр. 38–46.
7. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах. Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 р. № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
8. Про затвердження Методичних рекомендацій з проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг : Наказ Міністерства соціальної політики України від 27.12.2013 р. № 904. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0904739-13#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
9. Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати : Наказ Міністерства соціальної політики України від 03.09.2012 р. № 537. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
10. Про затвердження Порядку проведення моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг : Постанова Кабінету міністрів України від 01.06.2020 р. № 449. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/449-2020-п#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
11. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
12. Синчук С. Про сутність послуги соціального супроводу відповідно до законодавства України. *Вісник Львівського університету*. Серія юридична. 2020. Випуск 70. С. 181–188.
13. Сосюра М. О. Здійснення соціального супроводу дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, фахівцем із соціальної роботи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2016. Випуск XXXIX. С. 184–190.
14. Соціальний звіт за 2019 рік. Київ. Міністерство соціальної політики України. 2020. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18746.html> (дата звернення: 23.09.2020).

References:

1. Horemykina Yu. V. (2016) Monitorynh i otsiniuvannia yakosti ta efektyvnosti sotsialnykh posluh: prykladnyi aspekt . Demohrafiia ta sotsialna ekonomika [Goremykina J. V. Monitoring and evaluation of the quality and effectiveness of social services: an applied aspect. Demography and social economy]. 2016. № 3. P. 120–132. [in Ukrainian]
2. Horemykina Yu. V., Tereshchenko H.I. (2017) Osoblyvosti orhanizatsii monitorynhu sotsialnykh posluh na mistsevomu rivni. Demohrafiia ta sotsialna ekonomika [Goremykina J. V., Tereshchenko G. I. Features of the organization of monitoring of social services at the local level Demography and social economy]. 2017. № 3 (31). P. 100–112 [in Ukrainian]
3. Davyduik O. O. (2013) Otsinka protsesu nadannia sotsialnykh posluh z pozytsii otrymuvachiv. VISNYK NTUU “KPI”. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo [Davyduik O.O Evaluation of the process of providing social services from the recipients view. Journal National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”. Politology. Sociology. Law] 2013. Publication 3 (19), 95–100 [in Ukrainian]
4. Kazhuk R., Shpilchak L. (2017) Sotsialno-pedahohichnyi suprovod nepovnykh simei. Osvitnii prostir Ukrainy [Socio-pedagogical accompaniment of single-parent families. Educational space of Ukraine] № 10 (2017). P. 131–145 [in Ukrainian]
5. Piesha I.V. (2013) Sotsialnyi suprovod yak forma kompleksnoi sotsialnoi dopomohy. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka [Social accompaniment as a way of comprehensive social help. Journal Taras Shevchenko National University of Luhansk] № 11 (270), P. II, 2013. P. 193–199. [in Ukrainian]
6. Oleksiuk O. (2018) Sotsialnyi suprovod simji dytyny z osoblyvymy potrebamy [Social accompaniment for the family of a child with special needs] *Social Work and Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 38–46. [in Ukrainian]
7. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoho suprovodu simei (osib), yaki perebuvauiut' u skladnykh zhyttievykh obstavynakh. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 31.03.2016 № 318 [About the statement of the State standard of social support of families (persons) who are in difficult life circumstances. Order the Ministry of Social Policy of Ukraine of 31.03.2016 № 318]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text> (data zvernennia: 23.09.2020).
8. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii z provedennia monitorynhu ta otsinky yakosti sotsialnykh posluh. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 27.12.2013 № 904 [On approval of Methodical recommendations for monitoring and evaluation of the quality of social services. The Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine of 27.12.2013 № 904]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0904739-13#Text> (data zvernennia: 23.09.2020).
9. Pro zatverdzhennia Pereliku sotsialnykh posluh, shcho nadaiutsia osobam, yaki perebuvauiut' u skladnykh zhyttievykh obstavynakh i ne mozhut samostiino yikh podolaty. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 03.09.2012 № 537 [On approval of the List of social services provided to persons who are in difficult life circumstances and cannot overcome them on their own. Order the Ministry of Social Policy of Ukraine of 03.09.2012 № 537]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12#Text> (data zvernennia: 23.09.2020).
10. Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia monitorynhu nadannia ta otsinky yakosti sotsialnykh posluh. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 1.06.2020 № 449 [On approval of the Procedure for monitoring the provision and assessment of the quality of social services. The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 1.06.2020 № 449]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/449-2020-п#Text> (data zvernennia: 23.09.2020).
11. Pro sotsialni posluhy Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [The law of Ukraine On Social Services from 17.01.2019 № 2671-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (data zvernennia: 23.09.2020).
12. Synchuk. S. (2020) Pro sutnist' posluhy sotsialnoho suprovodu vidpovidno do zakonodavstva Ukrainy. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiu yurydychna [About essence of service of social accompaniment according to the legislation of Ukraine. Journal of Lviv University. Legal set]. 2020. Publication 70. P. 181–188 [in Ukrainian].
13. Sosiura M. O. (2016) Zdiysnennia sotsialnoho suprovodu ditei, yaki opynylisia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh, fakhivtsem iz sotsialnoi roboty. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Implementation of social accompaniment for children in difficult life circumstances by a social work specialist. Scientific notes of the department of pedagogy]. 2016. Publication XXXIX. С. 184–190 [in Ukrainian].
14. Socialnyi zvit za 2019 rik. Kyiv. Ministerstvo specialnoi polityky Ukrainy. 2020 [Social report of 2020 y. Kyiv. Ministry of Social Policy of Ukraine. 2020]. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18746.html> (data zvernennia: 23.09.2020).

Liutyi V. P. Havryliuk K. O. Criteria for assessment the quality of social support the families in difficult life circumstances

The article is based on the analysis of scientific and methodological sources, normative documents and practical experience. Thus, this study introduces a system of criteria, quality indicators and methods for assessing social services for social support of the families in difficult life circumstances (DLC).

Analysis of normative and methodological documents that assess the quality of social support of families in DLC and the objective use of such an assessment allowed the authors of this article to identify the drawbacks of an existing model of this activity. These are: insufficient coverage of an assessment criteria for the possible goals of social support of families in DLC by the available regulatory documents, the predominant use of subjective assessment indicators of the service, the absence of a long-term influence assessment of the service. The authors suggest introducing the system of criteria for assessment the quality of social support as a social service to families in DLC. That includes: overcoming or coping with the problems that faces a family in DLC, obtaining an ability to provide the conditions for meeting the needs of family members, children's growth and socialization, normalization of psychological climate and relationships in a family; involvement of all the family members in order to overcome DLC, normalization of the family social functioning and improvement of its well-being level.

The use of experimental and cohort studies were offered as an assessment design research. The methods used: family members' and social workers' interviews and questionnaires combination, structured observation and content analysis of documents containing the results of the initial assessment of the service provision by its recipients.

Key words: difficult life circumstances, family, social support, social service, social service quality assessment.

УДК 378.091.3:377.011.3-051:658.8

DOI href="https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.26">https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.26

Ляшенко М. Ю.

ВІЛЬНИЙ ВИБІР НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ МАРКЕТИНГОВОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто законодавчі аспекти забезпечення вільного вибору навчальних дисциплін майбутніми педагогами професійного навчання. На основі проведеного дослідження визначено рівень задоволеності студентів від організації процесу отримання інформації про майбутні вибіркові дисципліни. Аргументовано необхідність використання маркетингового підходу до інформування студентів про дисципліни вибіркової частини як можливість організації освітнього процесу на принципах студентоцентризму. Розкрито поняття “маркетинг освітніх послуг”, “інструменти педагогічного маркетингу”. Для ефективно організації освітнього процесу в напрямку інформування майбутніх педагогів професійного навчання щодо вибірових дисциплін автором запропоновано перелік інструментів педагогічного маркетингу. Серед них: 1) анкета (опитувальник); 2) інформаційна брошура та відеопрезентації описів вибірових дисциплін; 3) рекламний відеоролик викладача із запрошення на вибірову дисципліну; 4) event-маркетинг (проведення відкритих зустрічей з викладачами вибірових дисциплін); 5) трайвертайзінг (доступ до відеозаняття викладача); 6) електронний маркетинг із використанням інструменту сторітелінг; 7) персональний брендинг. Застосування маркетингового підходу до організації процесу вільного вибору навчальних дисциплін майбутніми педагогами професійного навчання враховує зацікавленість всіх учасників: студент отримує повну та ґрунтовну інформацію про предмети; викладач вибірових дисциплін – удосконалює свої м'які навички “soft skills” та працює зі студентами, які мають мотивацію до навчання; заклад вищої освіти дотримується принципів студентоцентризму, що є привабливим для майбутніх абітурієнтів.

Ключові слова: педагог професійного навчання, вибіркові дисципліни, студентоцентризм, маркетинговий підхід, маркетингові педагогічні інструменти.

Для підготовки конкурентоспроможних фахівців професійної освіти у педагогічних університетах, які здатні до постійного розвитку та самостійного прийняття рішень, актуальним завжди є пошук шляхів удосконалення організації навчального процесу. Низький рівень поінформованості студентів про вибіркові дисципліни може негативно позначитися на їх мотивації до отримання нових знань. Тому виникає потреба в обґрунтуванні використання маркетингового підходу під час інформування майбутніх педагогів професійного навчання щодо дисципліни вільного вибору.

Висвітленням проблем маркетингу освітніх послуг займаються А. Я. Дмитрів, С. М. Ілляшенко, О. Г. Козлова, М. П. Копельчак, І. І. Кушнір, А. Ю. Могилева, Л. С. Шевченко та інші. Поняття “педагогічний маркетинг” досліджують С. Г. Телетова, О. С. Телетов. Використання інструментів педагогічного маркетингу педагогами НУШ розглядає М. Ш. Фарухшина. Проте, в науковій літературі, не приділяється уваги питанню використання маркетингового підходу в закладах вищої освіти при організації вільного вибору навчальних дисциплін майбутніми педагогами професійного навчання.

У Законі України “Про вищу освіту” закріплено, що здобувач має право обирати дисципліни обсягом не менше 25% кредитів ЄКТС від загального обсягу освітньої програми (пункт 15 частини першої статті 62) [7]. У методичних рекомендаціях для експертів Національного агентства щодо застосування критеріїв

оцінювання якості освітньої програми, затверджених протоколом № 9 від 29.08.2019 р. зазначено, що “дисципліни можуть вважатися вибірковими лише якщо вони є такими з точки зору здобувача вищої освіти” [5]. Вважаємо що це є вихідне положення для закладів вищої освіти під час формування переліку вибіркових дисциплін, оскільки студенти матимуть більшу мотивацію до тих предметів, які, на їх думку, сприятимуть особистісному розвитку, хоча можуть на пряму не поєднуватися з обраною спеціальністю.

Згідно положення про “Порядок формування вибіркової частини робочих навчальних планів НПУ імені М. П. Драгоманова” перелік дисциплін вибіркової частини формується на підставі пропозицій кафедр університету, які забезпечують гуманітарну, фундаментальну та прикладну практичну підготовку з певного напрямку (спеціальності), відповідно до запиту дирекцій інститутів, за умов наявності на кафедрі необхідного науково-педагогічного потенціалу, методичного забезпечення та можливостей оперативного регулювання обсягів навчальної роботи в разі вибору/не вибору студентами дисципліни [6, с. 8].

Традиційним механізмом отримання студентами інформації про вибіркові дисципліни є їх описи, які представлені на сайтах факультетів, де коротко розкривається: обсяг навчальної дисципліни; мета, предмет та завдання курсу; зміст навчальної дисципліни; бібліографія. Також до шляхів отримання інформації про вибіркові дисципліни ми відносимо рекомендації викладачів кафедри, студентів старших курсів та інтуїтивний вибір здобувача освіти, підкріплений особистими вподобаннями.

Враховуючи вище викладене нами було проведено анонімне опитування майбутніх педагогів професійного навчання щодо визначення рівня задоволеності організацією навчального процесу при здійсненні вільного вибору навчальних дисциплін на 2020–2021 н. р. В умовах карантину ми проводили анкетування за допомогою платформи Google на базі Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова. Респондентами виступили студенти 2-4 курсу спеціальності “015 Професійна освіта” (за спеціалізаціями) – 48 осіб.

В таблиці 1 зазначено блок питань щодо рівня інформованості студентів про вибіркові дисципліни, які винесені на вільний вибір.

Таблиця 1

**Блок питань анкети для студентів спеціальностей “015 Професійна освіта”
щодо інформованості про вибіркових дисциплін**

№	Питання Анкети	Так	Ні	Байдуже
1	Чи достатньо для вас інформації про дисципліни, які ви обираєте на наступний навчальний рік, в описах навчальних дисциплін в особистому електронному кабінеті?	29,7%	64,9%	5,4%
2	Чи хотіли б ви мати змогу переглянути відео/презентацію вибіркової навчальної дисципліни із інформацією про основні види робіт в освітньому процесі?	83,8%	2,7%	13,5%
3	Чи доцільно було б проводити відкриту зустріч (знайомство) студентів та викладачів, що викладають вибіркові дисципліни?	67,6 %	16,2%	16,2%
4	Чи хотіли б ви мати змогу перед вибором мати доступ до перегляду хоча б одного відео відкритого заняття викладача, що викладає вибіркову дисципліну на наступний навчальний рік?	75,7%	8,1%	16,2%

На основі аналізу даних опитування ми спостерігаємо, що більшість студентів є не задоволеними своїм вибором та аргументують це тим, що доцільно було б отримати більше інформації про вибіркові дисципліни, передусім від викладачів, за якими закріплений даний предмет.

Отже, є велика необхідність до пошуку шляхів удосконалення процесу вільного вибору студентами навчальних дисциплін, так як всі учасники освітнього процесу зацікавлені в цьому. Зі сторони студентів – це можливість обирати предмети, які необхідні для підвищення рівня професійної компетентності в обраній спеціальності чи отримання додаткових знань з цікавих для них напрямків. Зі сторони викладачів – здатність працювати з студентами, що мають високу мотивацію до навчання та удосконалювати свої м’які навички “soft skills”. Для університету – можливість запроваджувати організацію освітнього процесу на принципах студентоцентризму, що є одним із важливих факторів вибору його майбутніми абітурієнтами.

Науковець Т. Л. Столяренко зазначає, що “в основу студентоцентризму покладено наступне: підвищення ролі самостійної роботи студентів; індивідуалізація студента як активного учасника освітнього процесу; досягнення студента у навчанні як результат самовдосконалення; розширення прав, обов’язків і відповідальності студента” [8].

Ми визначаємо студента як замовника освітніх послуг, який прагне отримати максимально вигоду. Погоджуємо з думкою науковця Л. С. Шевченко, що “споживачі віддають переваги доступності або “зручності” освіти, максимальному скороченню фізичних зусиль для одержання потрібного навчального результату, економічності ефективності (платити менше – одержувати більше), найвищій комерційній реалізованості здобутих знань. Якщо споживач не задоволений, він купить освітні послуги в іншому місті” [10, с. 10-11].

Як зазначає М. П. Копельчак, “концепція маркетингу освітніх послуг передбачає, що головне завдання освітніх установ – визначити потреби та інтереси споживачів, пристосуватися до того, щоб задовольняти їх, чим зберігається та збільшується благополуччя споживачів освітніх послуг і забезпечуються довгострокові вигоди самого навчального закладу” [2, с. 161].

Науковець А. Ю. Моголова акцентує увагу на тому, що сутність маркетингу освітніх послуг полягає в максимальному задоволенні індивідуальних потреб споживачів освітніх послуг щодо особистого та професійного зростання та підвищенні особистої цінності людини, внаслідок чого відбувається відтворення загального інтелектуального потенціалу суспільства. Тому дослідження споживачів – безпосередніх одержувачів освітніх продуктів – є основою маркетингу освіти” [4, с. 24].

На нашу думку, рівень задоволеності здобувачів вищої освіти навчанням за спеціальностями “015 Професійна освіта” буде зростати, якщо організувати процес вільного вибору курсів на основі маркетингового підходу з використанням інструментів педагогічного маркетингу викладачами вибіркових дисциплін. Так, І. І. Кушнір розкриває поняття “педагогічний маркетинг” як “діяльність педагогічного працівника по виявленню, узгодженню, установленню або зміні соціально-професійних взаємин між суб’єктами освітнього середовища з метою досягнення позитивного соціально-педагогічного ефекту” [2, с. 67]. Використання інструментів маркетингу в організації навчального процесу дозволяє виявити потреби споживача та визначити необхідні способи їх задоволення. Дослідниця М. Ш. Фарухшина характеризує інструменти педагогічного маркетингу “як засоби маркетингового впливу на споживачів освітніх послуг з метою побудови ефективних взаємозв’язків між суб’єктами освітнього ринку” [9, с. 38].

В маркетингу важливо вміти прислухатися до думки споживача та постійно проводити маркетингові дослідження як можливість визначити зміни їх смаків та уподобань. Під час вільного вибору навчальних дисциплін, студент виступає в ролі клієнта, який хоче отримати максимальну вигоду від процесу навчання. Тому ідеальною ситуацією при побудові системи вибіркових дисциплін для здобувача освіти буде можливість впливати на кількість та різноманітність дисциплін. Доцільним інструментом маркетингового дослідження в даному напрямку є розроблення *анкет (опитувальник)*, які можуть врахувати думки студентів, їх побажання щодо зміни переліку вибіркових дисциплін. Одним із найкращих способів в умовах інформатизації освіти є онлайн опитування.

До переваг онлайн опитування науковець Ю. В. Белікова відносить:

- “доступність та зручність (респондент може відповісти на запитання вдома та в зручний для нього час);
- оперативність (швидкість як збору даних, так й обробки, оскільки одночасно може бути опитувана велика кількість респондентів та відсутня потреба у введенні даних, можна одразу отримати базу даних відповідей);
- анонімність за відсутністю персоніфікації анкети респондент почувається більш вільним та може не хвилюватися та висловлювати свою думку з приводу будь-якого явища чи процесу (наприклад, корупції у ВНЗ, викладачів, роботи деканату, процесу навчання);
- легкість та можливість проведення порівняльних досліджень;
- економічна вигода (економія коштів, оскільки анкета не потребує друку, обробки даних та великої кількості інтерв’юєрів)” [1, с. 29].

Наступний маркетинговий інструмент, який необхідно застосовувати під час здійснення майбутніми педагогами професійного навчання вільного вибору дисциплін – створення *брошури та відеопрезентації описів вибіркових дисциплін*, розміщуючи їх на офіційних сайтах кафедр, факультету. Традиційно застосовуються описи дисциплін, де поетапно розкривається: назва, мета, завдання та тематичний план навчальної дисципліни, зазначаються знання, уміння та навички, що має набути студент після її вивчення, рекомендована література. Проте, на нашу думку, представлення описів вибіркових дисциплін у вигляді інформаційних брошур та відеопрезентацій із зазначенням викладача та відгуків студентів, які вже пройшли курс, будуть ефективніше впливати на вибір здобувача освіти. Це використання методу візуалізації, що робить інформацію зручнішою для аналізу та осмислення.

Серед інструментів педагогічного маркетингу виокремлюємо створення *реklamного відеоролика* викладачів вибіркових дисциплін із запрошенням пройти курс. Використання даного інструменту приваблює молодь, оскільки вони є активними учасниками інтернет-простору, де отримують інформацію про будь який товар за допомогою реклами. Враховуючи це, викладач вибіркової дисципліни може створити коротке відео з цікавою інформацією про предмет. До переваг використання відеореклами можна віднести: інтерактивність; можливість швидкого розповсюдження інформації через соціальні мережі; застосування “емоційного маркетингу” для підвищення інтересу студентів до навчання.

У процесі опитування більшість майбутніх педагогів професійного навчання хотіли б мати безпосередньо зустріч з викладачем вибіркових дисциплін. Тому наступним інструментом педагогічного маркетингу є “*event-маркетинг*” – організація заходу з представлення інформації про вибіркову дисципліну. Враховуючи спеціальності “015 Професійна освіта”, серед яких є: готельно-ресторанна справа, туризм, харчові технології, документознавство, деревообробка, варіантами проведення зустрічей можуть бути круглі столи, виставки, майстер класи, воркшопи. В результаті студенти можуть отримати перші практичні знання та вміння, переглянути роботи попередніх курсів та зрозуміти чи необхідно їм вивчення даного предмету.

Дуже дієвим інструментом інформування студентів про вибіркову дисципліну є “*трайвертайзінг*”. Це особливий метод в маркетингу, який застосовуються для того, щоб споживач зміг спробувати майбутній товар та визначити його можливості за допомогою тестового використання. Під час вільного вибору курсів викладачі вибіркових дисциплін можуть надати студентам доступ в системі Moodle для перегляду хоча б одного свого відеозаняття. При перегляді вступної лекції у студента частково сформується або навпаки

зникне інтерес та мотивація до вивчення дисципліни, оскільки він може візуально та вербально спостерігати за роботою викладача.

Серед сучасних інструментів маркетингу, які можуть бути використанні для інформування студентів про вибіркові дисципліни виділяємо також *електронний маркетинг із використанням інструменту сторітелінг та персональний брендинг викладача*. Ці інструменти доцільно поєднувати. Так, наприклад, викладач вибіркової дисципліни особисто надсилає лист-запрошення, беручи за основу використання “сторітелінгу”. На офіційному сайті Американської національної мережі сторітелінгу дане поняття визначено як “інтерактивне мистецтво використання слів і дій для виявлення елементів і образів історії для пробудження уваги слухача” [11]. Для прикладу, можна розробити для вибіркового курсу “Українська національна кухня” лист-запрошення з історією розповіддю про те, як змінювалися гастрономічні вподобання українців на протязі декількох століть та запросити майбутніх педагогів професійного навчання у галузі харчової промисловості глибше пізнати дану дисципліну. До листа запрошення доцільно додавати посилання на офіційні сторінки в соціальних мережах (Facebook, Twitter, особисті веб-сайти блогів) викладачів вибіркового курсу, маючи на меті розкрити їх персональний брендинг. Серед студентів ці платформи мають велику популярність та можуть сприяти підвищеному інтересу та мотивації до вивчення предмету у певного викладача.

Отже, у процесі здійсненого дослідження нами була визначена проблема низького рівня задоволеності організацією навчального процесу при здійсненні вільного вибору навчальних курсів – недостатня поінформованість з даних дисциплін. Запропоновані інструменти педагогічного маркетингу сприятимуть формуванню мотивації до навчання та свідомого вибору майбутніми педагогами професійного навчання вибіркового курсу.

Використана література:

1. Белікова Ю. В. Онлайн опитування як інструмент реалізації маркетингових завдань ВНЗ. Наукові праці. Соціологія. Миколаїв : Вид.-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. Вип. 246. Т. 258. С. 27-30.
2. Копельчак М. П. Маркетинговий підхід в діяльності професійно-технічного навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2011. № 2 (73) С. 160-164
3. Кушнір І. І. Сутність маркетингової орієнтованої освіти керівника педагогічного коледжу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 23. С. 66-69.
4. Могилова А. Ю., Решетнікова І. В. Особливості маркетингу на ринку освітніх послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Міжнародні економічні відносини та світове господарство. 2016. Вип. 10(2). С. 21-25.
5. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення: 08.10.2020)
6. Порядок формування вибіркової частини робочих навчальних планів НПУ імені М. П. Драгоманова. URL: <https://npu.edu.ua/nmc#normatyvno-pravova-baza> (дата звернення: 10.10.2020)
7. Про освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 08.10.2020)
8. Столяренко Т. Л. Студентоцентризм як засіб реалізації компетентнісного підходу в навчанні. Педагогічні читання, 2018. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Stoliarenko_pedagog-chyt2018.pdf (дата звернення 27.03.2018).
9. Фарухшина М. Ш. Застосування інструментів педагогічного маркетингу в професійній діяльності педагога Нової української школи. *Методист*. 2018 № 6. С. 37-41.
10. Шевченко Л. С. Сучасний університет: маркетингова філософія діяльності. *Економічна теорія та право*. 2015. № 1 (20). С. 9-21
11. What is Storytelling? National Storytelling Network. URL: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>

References:

1. Bielikova Yu. V. Onlain opytuvannya yak instrument realizatsii marketynhovykh zavdan VNZ. Naukovi pratsi. Sotsiolohiia. Mykolaiv : Vyd.-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2015. Vyp. 246. T. 258. S. 27-30.
2. Kopelchak M. P. Marketynhovi pidkhid v diialnosti profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu. *Molod i rynek*. 2011. # 2 (73) S. 160-164
3. Kushnir I. I. Sutnist marketynhovoii oriientovanoi osvity kerivnyka pedahohichnoho koledzhu. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota. 2011. Vyp. 23. S. 66-69.
4. Mohylova A. Yu., Reshetnikova I. V. Osoblyvosti marketynhu na rynku osvitykh posluh. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seriiia : Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo. 2016. Vyp. 10(2). S. 21-25.
5. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity URL: <https://naqa.gov.ua/> (data zvernennia: 08.10.2020)
6. Poriadok formuvannia vybirkovoi chastyiny robochykh navchalnykh planiv NPU imeni M. P. Drahomanova. URL: <https://npu.edu.ua/nmc#normatyvno-pravova-baza> (data zvernennia: 10.10.2020)
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. # 1556-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 08.10.2020)
8. Stoliarenko T. L. Studentotsentryzm yak zasib realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v navchanni. Pedahohichni chytannia, 2018. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Stoliarenko_pedagog-chyt2018.pdf (data zvernennia 27.03.2018).
9. Farukhshyna M. Sh. Zastosuvannia instrumentiv pedahohichnoho marketynhu v profesiinii diialnosti pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly. *Metodyst*. 2018 # 6. S. 37-41.
10. Shevchenko L. S. Suchasnyi universytet: marketynhova filosofiiia diialnosti. *Ekonomichna teoriia ta pravo*. 2015. # 1 (20). S. 9-21
11. What is Storytelling? National Storytelling Network. URL: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>

Liashenko M. Yu. Free choice of educational disciplines by prospective vocational training teachers based on a marketing approach.

The article considered the legislative aspects of ensuring the free choice of educational disciplines by prospective vocational training teachers. Based on the study there was determined the level of students' satisfaction with the organization of the process of obtaining information about the future elective disciplines. The necessity of using the marketing approach in informing students about the discipline of the elective part as an opportunity to organize the educational process on the principles of student-centeredness is reasoned. The concepts of "marketing of educational services", "tools of pedagogical marketing" are revealed. The list of pedagogical marketing tools has been proposed for the effective organization of the educational process in the direction of informing prospective vocational training teachers about elective disciplines. Among them are: 1) a questionnaire to determine the wishes of students; 2) an information brochure and video presentations describing elective disciplines; 3) an advertising teacher's video from the invitation to the elective discipline; 4) an event-marketing (holding open meetings with teachers of elective disciplines); 5) tryvertising (access to the introductory video lesson of the teacher); 6) an electronic marketing using the storytelling tool; 7) a personal branding. The application of the marketing approach the organization of the process of free choice of educational disciplines by prospective vocational training teachers takes into account the interest of all participants: the student receives complete and thorough information about the subjects; the teacher of elective subjects improves his "soft skills" and works with students who are motivated to study; the higher educational institution adheres to the principles of student-centeredness, which is attractive for future entrants.

Key words: vocational training teacher, elective disciplines, student-centeredness, marketing approach, marketing pedagogical tools.

УДК 378.091.3:377.011.3-051:004.94

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.27>

Макаренко Л. Л., Шпильовий Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАТИЧНОГО ЦИКЛУ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Характеризовано основні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів, що зумовлюють необхідність вдосконалення змісту та структури навчального процесу загалом, оскільки на сьогодні важливим для розвитку суспільства є формування освіченої та творчої особистості, яка прагне до самовдосконалення.

Зазначено, що одне із головних завдань вищих педагогічних навчальних закладів в умовах інтенсивної інформатизації навчального процесу – підготовка кваліфікованих фахівців, яка спрямована не на штучне накопичення теоретичних знань, а на вироблення у студентів ключових та міжпредметних компетентностей, за допомогою яких майбутні педагоги зможуть доцільно використовувати засоби ІКТ у подальшій професійній діяльності.

Вказано, що моделювання – це складне наукове завдання, яке залежить від значної кількості чинників та передбачає вивчення технологічних процесів, а також теоретичних і практичних завдань, які неможливо реалізувати в реальних умовах.

Визначено, що в сучасному світі комп'ютерне моделювання стало одним із перспективних напрямів розвитку інформатики як науки та важливим засобом теоретичних і практичних досліджень в різних наукових галузях, адже використання комп'ютерного моделювання сприяє поєднанню наукової методології з навчальною діяльністю.

Проаналізовано переваги використання комп'ютерного моделювання у процесі професійної підготовки студентів, серед яких виокремлено можливість перевірки власних гіпотез і вивчення об'єктів за допомогою зміни їхніх параметрів.

Розглянуто особливості комп'ютерного моделювання за допомогою систем автоматизованого проектування (САПР), що характеризуються функціонуванням декількох режимів створення моделей.

Доведено, що комп'ютерне моделювання – це ефективний метод навчання, який сприяє свідомому засвоєнню знань студентами у процесі вирішення завдань професійної спрямованості.

Ключові слова: комп'ютерне моделювання, модель, фахова підготовка, професійне навчання, фахівець.

На сьогодні суспільство потребує творчих, освічених та креативних особистостей, які прагнуть розвиватися, самовдосконалюватися і швидко адаптуватися до мінливих умов життєдіяльності людства. Інформатизація суспільства зумовлює необхідність підготовки вищими педагогічними навчальними закладами компетентних, кваліфікованих педагогів професійного навчання, які будуть готові використовувати у своїй професійній діяльності засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної діяльності – головне завдання педагогічного вузу, яке потребує вдосконалення змісту та структури освітнього процесу шляхом формування готовності до використання у майбутній професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема комп'ютерного моделювання, майбутніми фахівцями. Для задоволення цих потреб необхідно коригувати зміст і форму підготовки педагогічних працівників щодо теоретичної та практичної складових.

Напрями застосування комп'ютерного моделювання в різних галузях освіти і науки та їхні особливості досліджували – С. А. Байдурін, Д. М. Грибков, І. К. Козак, Ю. В. Корчевська, І. Г. Краснолуцький, Л. М. Медведєва, С. А. Петрова, Н. А. Рутенко, А. А. Свистунов.

Аналіз наукових досліджень, що присвячені проблемам використання комп'ютерного моделювання як інструменту навчання показав, що цей аспект є перспективним щодо подальшого використання в освіті, але недостатньо дослідженим. Проблема використання комп'ютерного моделювання в освітньому процесі досліджували такі науковці: А. А. Володін, В. Д. Головня, С. Б. Дзус, О. І. Іваницький, В. Ф. Заболотний, М. Ю. Корольов, М. А. Мірзаєва, О. П. Поліщук, М. І. Садовий, О. М. Соколюк, Н. Л. Сосницька, І. О. Теплицький, А. С. Ходорівська, Л. Д. Шевчук, М. І. Шутікова, С. М. Яшанов, та інші.

Сучасний стан організації навчального процесу в педагогічних вузах не дає можливості повноцінно впровадити процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання інформаційно-комунікаційних технологій, що реалізовані у вигляді комп'ютерного моделювання, у майбутній професійній діяльності.

Метою статті є дослідження особливостей використання комп'ютерного моделювання в процесі навчання інформатичних дисциплін майбутніх педагогів професійного навчання.

На сьогодні процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання потребує адаптації до сучасних умов і вдосконалення, тому для забезпечення професійної підготовки до майбутньої фахової діяльності він повинен містити один із ключових елементів сучасного виробничого процесу, без якого неможливо уявити сучасне виробництво, – комп'ютерне моделювання.

В умовах розвитку комп'ютерних технологій в сучасному суспільстві виникає необхідність у корегуванні процесу підготовки майбутніх фахівців, що стає можливою за рахунок активізації пошуку нових моделей освітніх напрямів, що сприятимуть підвищенню рівня кваліфікації викладачів.

Важливим у цьому процесі є зацікавлення та мотивування студентів до навчання, особливо під час вивчення абстрактних понять, що можуть бути складними для розуміння.

Зміст навчання майбутніх педагогів професійного навчання повинен мати випереджальний характер. Сучасні умови розвитку вимагають не лише професійної підготовки майбутніх фахівців до конкретної діяльності, а ще й отримання знань і вироблення навичок, за допомогою яких майбутні викладачі зможуть впевнено використовувати інноваційні технології, що тільки починають упроваджуватися та зумовлюють виникнення позитивних змін в суспільстві загалом [6].

Формування у майбутніх педагогів професійного навчання практичних умінь і навичок використання комп'ютерного моделювання є важливим з декількох причин.

По-перше, з огляду на постійні зміни й оновлення виробничих технологій сучасного інформатизованого суспільства виникає потреба у підготовці майбутнього педагога професійного навчання як творчої креативної особистості, що має ґрунтовні знання, готова вирішувати педагогічні завдання, прагне до вдосконалення фахових компетентностей і самовдосконалення.

По-друге, технології комп'ютерного моделювання, що підвищують активність пізнавальної діяльності, зумовлюють реорганізацію навчального процесу в напрямку самоосвіти.

По-третє, реалізацію теоретичної та практичної підготовки більшість науковців пов'язують із важливістю самостійної роботи у процесі навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, проблема формування умінь і навичок щодо використання засобів комп'ютерного моделювання трансформується у важливе завдання, яке потребує практичного вирішення шляхом реорганізації та вдосконалення освітнього процесу.

Також ефективність освітнього процесу залежить від рівня матеріально-технічного забезпечення, навчального закладу та професійної компетентності педагогічного колективу. Комп'ютерне моделювання як інноваційний інструмент навчання може сприяти поглибленню знань викладачів та студентів, полегшувати організацію навчального процесу, зацікавлювати студентів практичною складовою освітнього процесу за умови використання лише комп'ютера та необхідного програмного забезпечення.

Використання комп'ютерного моделювання під час реалізації навчального процесу дає можливість значно вдосконалити пізнавальну діяльність завдяки проведенню експериментів, які досить складно реалізувати в реальних умовах, а також надає змогу змінювати і вдосконалювати моделі об'єктів, процесів або явищ. Моделювання – інструмент, який допомагає вирішувати теоретичні та практичні завдання, які неможливо виконати в реальних умовах.

У науковому розумінні моделювання – це складне та відповідальне наукове завдання. Іноді дослідження із використанням моделей є чи не єдиним методом вивчення технологічних процесів [12]. Наприклад, довготривалі процеси можна вивчати за допомогою моделей протягом короткого проміжку часу. І навпаки, короткотривалі процеси за рахунок використання моделей вивчаються довше.

На сьогодні комп'ютерне моделювання стало одним із перспективних напрямів розвитку інформатики як науки та важливим інструментом теоретичних і практичних досліджень у різних наукових напрямках. У розвинених країнах виразно виявляється тенденція використання технологій комп'ютерного моделювання як засобу вивчення окремих наукових дисциплін. Використання комп'ютерного моделювання в освіті сприяє поєднанню наукової методології з навчальною діяльністю.

Комп'ютерне моделювання є одним з найбільш потужних засобів дослідження, зокрема, складних динамічних систем. Як і будь-яке комп'ютерне моделювання, воно дає можливість проводити обчислювальні

експерименти з проєктованими системами, а також натурні експерименти, безпосереднє дослідження яких складно реалізувати через необхідні заходи безпеки або значні фінансові витрати. Цей метод подібний за формою до фізичного моделювання, тому є доступним для більшої кількості користувачів.

Застосування засобів ІКТ під час розв'язання задач технологічного проєктування дає можливість оперувати досить складними схемами і формулами, проте інколи через недостатню формалізацію завдань ці залежності не відповідають реальним виробничим процесам. З огляду на це одним із методів оцінювання розв'язків і вибору оптимального розв'язання є моделювання. При моделюванні розв'язків широко використовують методи математичного та імітаційного моделювання, які реалізуються за допомогою засобів ІКТ [4].

Закономірно припустити, що використання комп'ютерного моделювання в процесі вивчення студентами інформатичних дисциплін має переваги в процесі підготовки майбутніх викладачів професійного навчання оскільки комп'ютерне моделювання дає можливість продемонструвати і вивчити процеси та явища, які неможливо показати в реальних умовах з конкретних причин.

Комп'ютерне моделювання дає можливість ефективно організувати навчальний процес за рахунок миттєвого використання теоретичних знань на практиці, надає змогу організувати навчання за допомогою міжпредметних зв'язків, також допомагає студентам не просто шукати відповіді на запитання, а ще й перевіряти власні гіпотези. Використання комп'ютерного моделювання дає можливість підвищити ефективність навчання шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання елементів дослідницького характеру під час навчання.[1].

За умови доцільного використання комп'ютерних моделей в процесі навчання можна значно підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Зокрема, вироблення у студентів навичок використання загальних методів та алгоритмів розв'язання поставлених задач, розвиток їхніх творчих здібностей, узагальненого експериментального вміння проводити дослідження, формування наукового світогляду.

Переваги використання комп'ютерного моделювання в процесі професійної підготовки студентів:

- можливість продемонструвати реальні процеси чи явища за допомогою моделювання проблеми та знайти ефективні шляхи її вирішення;
- дає можливість проєктувати необхідні моделі (на відміну від підручників);
- допомагає студентам не просто шукати відповіді на запитання, а ще й перевіряти власні гіпотези. та дізнаватися, як відбуваються конкретні процеси;
- дає можливість моделювати певні явища навколишнього середовища, що неможливо вивчити безпосередньо через необхідні заходи безпеки або значні фінансові витрати.
- допомагає наочно продемонструвати абстрактні поняття;
- дає можливість вивчити об'єкт за допомогою зміни його параметрів.

Для розроблення методики вивчення дисциплін, що реалізується за допомогою комп'ютерного моделювання, можна виокремити два можливих напрями впровадження технологій комп'ютерного моделювання. Перший напрям слугує для вивчення спеціальних дисциплін за допомогою комп'ютерних програм навчального призначення. Другий – для використання спеціального програмного забезпечення, розробленого для застосування у певній галузі знань. Для більшості дисциплін такими програмними засобами є системи математичного та імітаційного комп'ютерного моделювання [2].

Методична система, яка визначається з огляду на мету та завдання й об'єднує принципи, зміст, форми, методи та засоби навчання, впливає на організацію навчального процесу, а також на процес підвищення рівня готовності майбутніх викладачів професійного навчання до використання комп'ютерного моделювання, тому специфіка підготовки викладачів професійного навчання полягає в особливостях методичної системи, що найсуттєвіше виявляється у змісті.

Відповідно до мети можна визначити такі завдання:

- організувати доцільне використання комп'ютерного моделювання для набуття студентами нових знань;
- забезпечити підготовку студентів до використання комп'ютерного моделювання для оптимізації навчальної діяльності;
- сприяти виробленню мотивації до застосування комп'ютерного моделювання студентами;
- вказати шляхи використання комп'ютерного моделювання у професійній діяльності майбутнього викладача;
- підготувати студентів до використання комп'ютерного моделювання для підвищення ефективності роботи педагога;
- забезпечити формування інформаційної культури студента.

Ще нещодавно для створення комп'ютерних моделей необхідно було використовувати засоби програмування, що суттєво перешкоджало широкому використанню комп'ютерного моделювання в освіті. На сьогодні використання інструментальних програмних комплексів візуального моделювання надає можливість досить швидко розроблювати комп'ютерні моделі та проводити експерименти без використання програмування [5].

Використання комп'ютерного моделювання в процесі підготовки майбутніх фахівців надає значні можливості для створення комп'ютерних моделей і впровадження імітаційного моделювання. Такі програмні комплекси дають змогу швидко конструювати моделі, наочно демонструвати результати моделювання, встановлювати різні варіанти параметрів моделі під час експериментів.

На сьогодні доступним і популярним програмним забезпеченням для реалізації комп'ютерного моделювання є програмне забезпечення, яке належить до систем автоматизованого проектування (САПР). Розглянемо особливості комп'ютерного моделювання за допомогою САПР.

Сучасні системи автоматизованого проектування мають здатність працювати в декількох режимах створення моделей: геометричне та параметричне моделювання.

На сьогодні ринок програмного забезпечення, що призначене для створення моделей в процесі проектування, є доволі значним. Найвідомішими САПР є: AutoCAD; ANSYS; PTC Creo; Simens NX; Inventor; ArhiCAD; Solidworks; КОМПАС-3D та інші.

AutoCAD – це програмний пакет, що дає змогу проектувати креслення вузлів, деталей, архітектурних об'єктів, будувати просторові моделі, виконувати їхню фотореалістичну візуалізацію тощо. AutoCAD – система 3D моделювання, що забезпечує роботу з твердотільними моделями, поверхнями та каркасами, а також дає можливість візуалізувати модель за допомогою власної системи рендеринга. AutoCAD досить часто використовується як інструмент навчання у навчальних закладах. Основною перевагою AutoCAD є доступність для створення потужних спеціалізованих розрахунково-графічних пакетів на його базі [7].

Для створення комп'ютерних моделей і вирішення завдань навчального характеру в процесі вивчення дисциплін інформатичного циклу найбільш відповідною є система тривимірного твердотільного моделювання КОМПАС-3D. За допомогою системи КОМПАС-3D забезпечується процес проектування від ідеї до асоціативної параметричної моделі, а також у зворотному порядку – від моделі до конструкторської документації.

Система КОМПАС-3D призначена для створення тривимірних асоціативних моделей окремих деталей і складальних одиниць, що містять оригінальні та стандартизовані конструктивні елементи. Основною особливістю КОМПАС-3D є використання власного математичного ядра і параметричних технологій [8].

Основні характеристики системи КОМПАС-3D, що надають нові можливості [3]:

- потужні інструменти для тривимірного моделювання;
- шаблони, які включають кілька тисяч деталей і стандартних виробів;
- інструменти створення параметричних бібліотек типових елементів для користувачів;
- інтерактивні засоби створення поверхонь;
- спеціальні можливості, що полегшують проектування ливарних форм;
- можливість отримання конструкторської та технологічної документації на основі побудованої моделі;
- засоби інтеграції з різними CAD/CAM/CAE системами;
- засоби захисту даних, що створені користувачем.

Ще однією досить популярною в галузі автоматизованого проектування є система SolidWorks, яка також може використовуватися в процесі моделювання майбутніми викладачами професійного навчання у фаховій діяльності.

SolidWorks – система автоматизованого проектування, інженерного аналізу та підготовки виробництва виробів будь-якої складності та призначення. Вона є інструментальним середовищем, призначеним для автоматизації проектування складних виробів у машинобудуванні та інших галузях промисловості.

Процес побудови 3D-моделі в SolidWorks ґрунтується на створенні елементарних геометричних примітивів та виконанні різних операцій, що з цим пов'язані. Також до пакету SolidWorks включена панель бібліотечних елементів, яка містить стандартні деталі машин та виробів (рис. 1). Готові деталі складаються у збірку за допомогою відповідних інструментів. Складання компонентів може реалізуватися “згори-вниз” і “знизу-вгору”. На основі створених деталей і збірок готується технічна документація у вигляді креслярських видів. Асоціативний зв'язок між деталями, збірками та кресленням гарантує, що зміни, внесені в один вид, автоматично застосовуються й для інших видів.

На сьогодні системи автоматизованого проектування все частіше стають доступними он-лайн. Відповідно подальший розвиток САПР сьогодні пов'язаний із новими технологічними можливостями, що реалізовані у хмарному середовищі, використання якого стало можливим завдяки значному розвитку комп'ютерних потужностей і пропускну здатності інтернет-каналів.

Сьогодні всі дані про проект розміщуються й обробляються в загальному сховищі на сервері, доступ до якого можна отримати не тільки за допомогою персонального комп'ютера, але й мобільних пристроїв – смартфонів або планшетів. Доступ до таких САПР здійснюється або через спеціальний додаток, або через звичайний браузер. Суттєва перевага цих систем – можливість їхнього використання саме за допомогою комп'ютерів, які на сьогодні використовуються у закладах освіти, оскільки основна робота проводиться у хмарному середовищі.

Серед компаній, які реалізують свої програмні продукти у хмарному середовищі, є компанія Autodesk. Хмарні служби Autodesk пропонують безліч програм САПР з підтримкою 3D для візуалізації концепцій та моделювання різноманітних об'єктів і конструкцій. Прикладом хмарної САПР Autodesk є Fusion 360, що зорієнтована на вирішення значної кількості завдань: від простого моделювання до проведення складних розрахунків. Серед специфічних характеристик Fusion 360 можна виокремити: поєднання різних методів моделювання; професійні інструменти роботи зі збірками; проведення розрахунків; візуалізація моделей; можливість виведення на 3D-друк. На сайті Autodesk також доступна система навчання для Fusion 360, яка розпочинається із вивчення побудови ескізів, параметричного моделювання, а також прямого та складального моделювання [11].

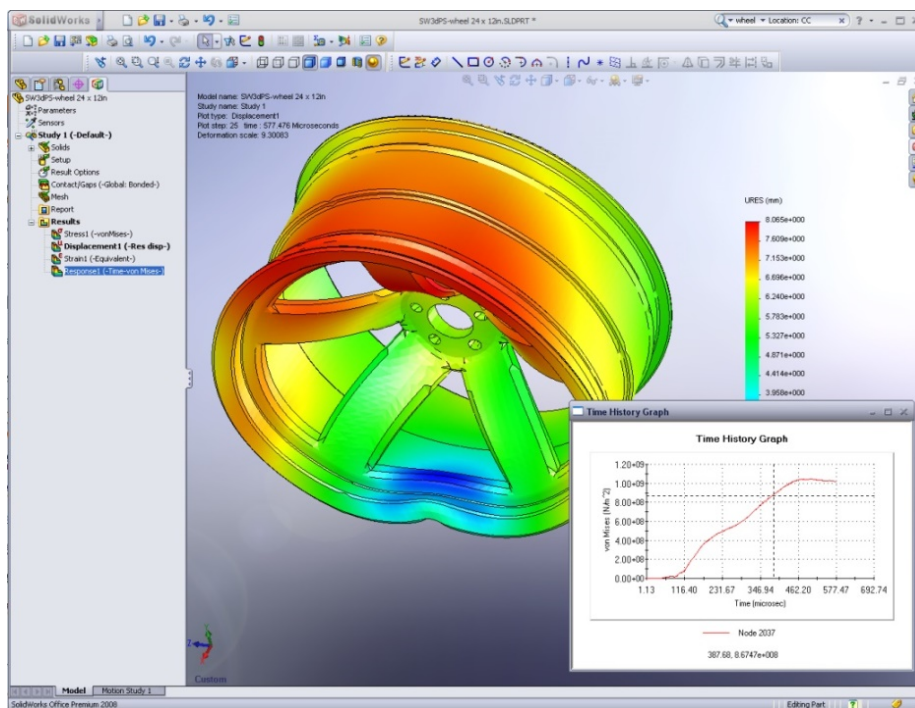


Рис. 1. Процес моделювання у SolidWorks

Для SolidWorks розроблено декілька доповнень, наприклад, SolidWorks Flow Simulation, за допомогою якого проводиться перевірка міцності деталей методом кінцевих елементів, розрахунок кінематики і динаміки механізму тощо (рис. 2) [13].

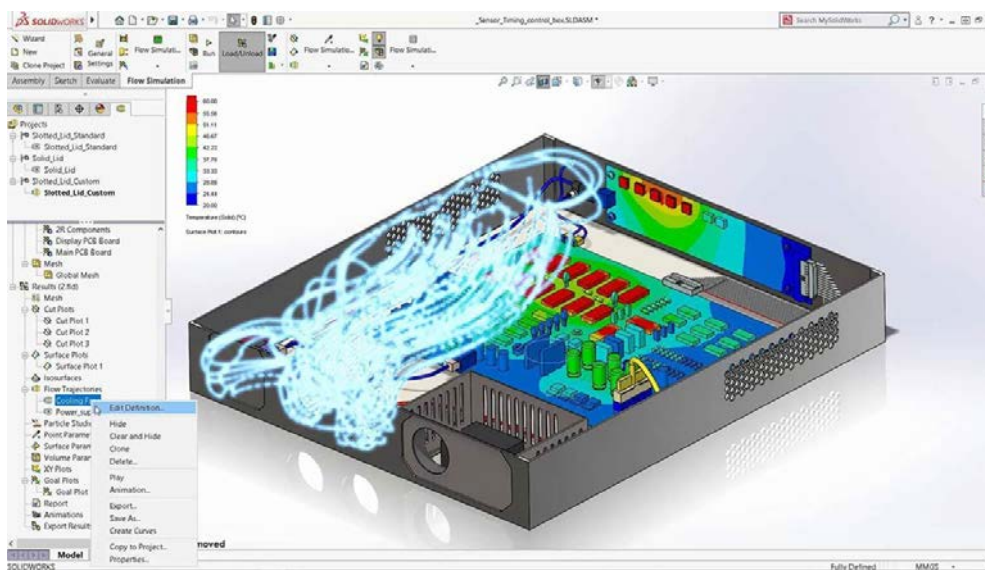


Рис. 2. Процес симуляції в SolidWorks Flow Simulation

Власне хмарне середовище має компанія Dassault Systemes, що призначене для зберігання та використання даних для SolidWorks, CATIA та інших САПР. 3D EXPERIENCE – це платформа для моделювання і проектування, що реалізується у хмарному середовищі або в локальній мережі підприємства. За допомогою єдиного і простого у використанні інтерфейсу ця платформа підтримує галузеві рішення, отримані з програмних продуктів для тривимірного проектування, моделювання, інженерного аналізу й аналітики [13].

Компанія Dassault Systemes також допомагає студентам підвищити свій професійний рівень і виробити навички проектування, що необхідні для подальшого навчання або кар'єрного розвитку. Для цього на сайті SolidWorks Blog (blogs.solidworks.com/solidworksblog) пропонується доступ до навчальних відеороликів, навчальних матеріалів для 3D-моделювання та симуляцій [10].

До системи автоматизованого проектування зараховують не тільки засоби моделювання та проектування, а ще й інтегровані системи автоматизованих розрахунків. Взаємопов'язаний комплекс розрахункового та графічного модулів проектної частини будь-якого компонента пристрою дають можливість створити його повну модель, оскільки реалізується прототип фізичної моделі за допомогою трьохвимірною проектування графічних систем, в основі якого – її розрахунок за математичною моделлю. Математичне моделювання під час проектування дає можливість змінювати умови експлуатації пристрою, що дає змогу отримати різні конструктивні конфігурації. З огляду на варіанти розрахунку в різних конфігураціях можна обрати той, який виявиться оптимальним за конкретним критерієм.

Прикладом розрахунків і симуляції фізичних процесів, що реалізуються за допомогою хмарних обчислень, є платформа SimScale, що була розроблена німецькою компанією SimScale GmbH, вона підтримує розрахункові методи, а також метод кінцевих елементів, обчислювальну гідродинаміку та термодинаміку. Онлайн-платформа SimScale дає можливість моделювати і проводити симуляцію декількох процесів одночасно і швидше знаходити оптимальний варіант, порівняно з традиційними локальними системами (рис. 3) [14].

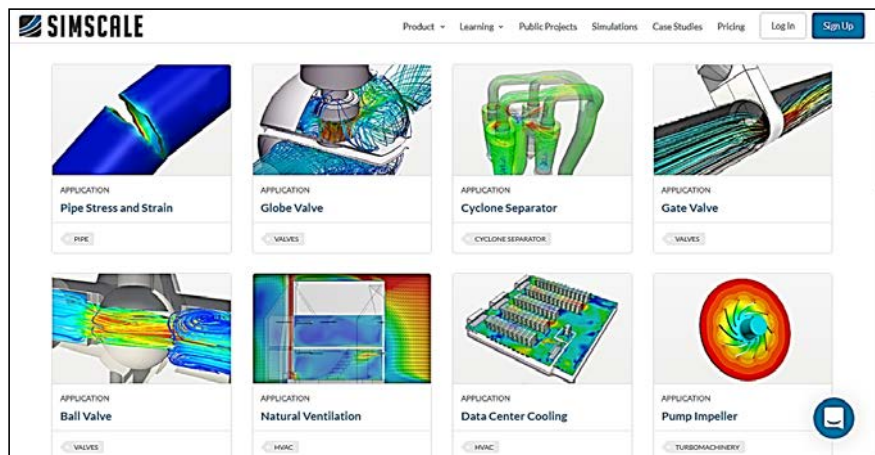


Рис. 3. Хмарна платформа для симуляції та моделювання SimScale

Однак, в умовах інтенсивного розвитку різноаспектних інновацій майбутнє потребує впровадження використання повноцінних хмарних САПР. У цьому напрямку лідирує Onshape – нова концепція хмарного САПР, сервісу для створення CAD-моделей. Onshape використовує хмарні обчислення з інтенсивним обчислювальним навантаженням для обробки та рендерингу, що виконується на сервері через мережу Інтернет, за допомогою якого користувачі можуть працювати у системі через веб-браузер або Android додаток. До проекту в хмарному середовищі за допомогою редактора TechCrunch можуть підключитися всі, хто працює над спільним проектом, а потім платформа об'єднає всі зміни, що внесені в цей проект. Передбачено безкоштовний варіант підключення не тільки для викладачів, студентів, а навіть для професійних користувачів [9].

Висновки. Комп'ютерне моделювання – це ефективний метод навчання, який сприяє поєднанню теорії з практикою, дає можливість викладачам і студентам вийти за межі окремих дисциплін. Комп'ютерне моделювання дає можливість студентам не просто ставити запитання та шукати на них відповіді, а ще й перевіряти власну гіпотезу, дізнаватися, як все влаштовано.

Використання комп'ютерного моделювання в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання дає можливість вирішувати завдання щодо формування інформаційно-пошукових умінь безпосередньо під час роботи з інформаційними ресурсами шляхом реалізації завдання, що мотивує майбутнього педагога професійного навчання до свідомого засвоєння знань у процесі вирішення завдань професійної спрямованості; підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців за допомогою вироблення навичок самостійного навчання вже на початкових етапах навчання у вузі. Вміння навчатися самостійно дає можливість розкрити значний гуманітарно-технічний потенціал наукових дисциплін, пов'язаний з формуванням свідомого ставлення до світу загалом, суспільної свідомості, власного наукового світогляду, а також розвитком логічного та творчого мислення.

Використання комп'ютерного моделювання, яке уможливило наочно-образну візуалізацію навчального матеріалу, значно покращує розвиток образного мислення, що сприяє зміні співвідношення між уже виробленим понятійним і образним мисленням в процесі засвоєння понять, які зараховують до дисциплін інформаційного циклу. Це є одним із шляхів формування системного мислення.

Використання комп'ютерного моделювання позитивно впливає на освітній процес, який стає практико-зорієнтованим та комп'ютерно-зорієнтованим за рахунок доступності засобів комп'ютерного моделювання, за допомогою яких реалізується проектування різноманітних процесів та виробів.

Отже, використання комп'ютерного моделювання в освітньому процесі надає нові перспективні можливості для якісної підготовки майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Борисенко Д. В. Аналіз методик навчання комп'ютерного проектування фахівців з дизайну. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. № 54-55. Харків : УПА, 2017. С. 208-215.
3. Герасимов А. А. Підручник Компас 3D V13. візуалізації. СПб. : Універмаг BHV Петербург, 2008. 400 с.
4. Павленко П. М. Основи математичного моделювання систем і процесів: навчальний посібник. Київ : Книжкове вид-во НАУ, 2013. 201 с.
5. Панина Т. С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. Москва : Академия, 2008. 176 с.
6. Макаренко Л. Л., Шпильовий Ю. В. САПР в професійній підготовці педагогів професійного навчання : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 180 с.
7. Шматков Є. В. Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям, Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія, № 2, 2009. С. 50–54.
8. AutoCAD [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.autodesk.ru/products/autocad/overview>.
9. КОМПАС 3D [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://kompas.ru/>
10. Onshape – концепція хмарного САПР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.onshape.com>
11. SolidWorks Blog [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://blogs.solidworks.com/solidworksblog>
12. Autodesk Fusion 360 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.autodesk.com/products/fusion-360/overview>
13. Наукове моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/ Наукове_моделювання](https://uk.wikipedia.org/wiki/Наукове_моделювання)
14. Платформа 3DEXPERIENCE [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.3ds.com/ru/o-3ds/platforma-3dexperience>
15. Платформа SimScale [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.simscale.com>

References:

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : [monohrafiia]. Kyiv : Atika, 2009. 684 s.
2. Borysenko D. V. Analiz metodyk navchannia kompiuternoho proektuvannia fakhivtsiv z dyzainu. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. № 54-55. Kharkiv : UIPA, 2017. S. 208-215.
3. Herasymov A. A. Pidruchnyk Kompas 3D V13. vizualizatsii. SPb. : Univermah BHV Peterburh, 2008. 400 s.
4. Pavlenko P. M. Osnovy matematychnoho modeliuвання system i protsesiv: navchalnyi posibnyk. Kyiv : Knyzhkove vyd-vo NAU, 2013. 201 s.
5. Panyina T. S., Vavylova L. N. Sovremennyye sposoby aktyvyzatsyy obucheniya : ucheb. posobyie dlia studentov. vьssh. ucheb. zavedenyi / pod red. T. S. Panynoi. Moskva : Akademyia, 2008. 176 s.
6. Makarenko L. L., Shpylovyi Yu. V. SAPR v profesiinii pidhotovtsi pedahohiv profesiinoho navchannia : monohrafiia. Kherson : OLDI-PLIuS, 2018. 180 s.
7. Shmatkov Ye. V. Vykorystannia modeliuвання pry navchanni uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv robitnychym profesiiam, Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy : filosofii, psykhohohiia, pedahohika, sotsiolohiia, № 2, 2009. S. 50–54.
8. AutoCAD [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.autodesk.ru/products/autocad/overview>.
9. КОМПАС 3D [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://kompas.ru/>
10. Onshape – kontseptsiia khmarnoho SAPR [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.onshape.com>
11. SolidWorks Blog [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://blogs.solidworks.com/solidworksblog>
12. Autodesk Fusion 360 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.autodesk.com/products/fusion-360/overview>
13. Naukove modeliuвання [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://uk.wikipedia.org/wiki/ Naukove_modeliuвання
14. Platforma 3DEXPERIENCE [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.3ds.com/ru/o-3ds/platforma-3dexperience>
15. Platforma SimScale [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.simscale.com>

Makarenko L. L., Shpylovyi Yu. V. Application features of computer modeling technologies upon studying information science disciplines by future professional teachers

The paper has characterized the main aspects of professional training of future teachers, which necessitate the improvement of the content and structure of the educational process in general, because for the development of society it is currently important to form a well-educated and creative personality who strives for self-perfection.

It is noted that one of the central tasks of institutions of higher pedagogical education under the conditions of intensive informatization of the educational process is the training of qualified specialists, which is aimed not at the artificial accumulation of theoretical knowledge but at developing students' key and interdisciplinary competencies through which future teachers will practically use ICT in their further professional activity.

The research indicates that modeling is a complex scientific task which depends on a significant number of factors and involves studying technological processes as well as theoretical and practical tasks that cannot be implemented in real conditions.

It determines that in the modern world computer modeling has become one of the promising areas of computer science as a science and an important tool for theoretical and practical research in various fields, because the use of computer modeling combines scientific methodology with educational activities.

The advantages of using computer modeling in the process of professional training of students have been analyzed; they include the possibility of testing one's hypotheses and studying objects by changing their parameters.

The peculiarities of computer modeling have been considered through computer-aided design (CAD) systems, which are characterized by the functioning of several modes of model creation.

It has been proven that computer modeling is an effective teaching method which promotes the conscious acquisition of knowledge by students in the process of solving professional problems.

Key words: computer modeling, model, specialty training, professional training, specialist.

ШЛЯХИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Розглядається питання формування громадянської компетентності учнів ліцею засобами навчання історії України. Проведено аналіз підходів учених методистів до вивчення проблеми і її сучасної реалізації в умовах реформування системи освіти загалом й історичної зокрема. Автор зазначає пріоритетну роль старшої школи в цьому процесі, яка значно розширює знання учнів про явища і події суспільно-історичного життя, права людини, сприяє формуванню громадянської позиції людини. Саме в старшій школі активно формується готовність захищати свої права, права інших людей, будувати індивідуальну і колективну діяльність. Автор уточнює потенціал предмета «Історія України» в формуванні громадянської компетентності учнів ліцею з урахуванням особливостей змісту їх навчально-пізнавальної діяльності. У статті характеризується процес інтеріоризації громадянських цінностей суспільства в особистісні через конкретні приклади вітчизняної історії, перетворення їх на громадянські якості конкретної людини. У статті автор характеризує сучасні шляхи, форми та методи формування громадянської компетентності особистості, акцентується на вдосконаленні підходів до використання різних моделей навчання тощо. Виходячи з концепції ключових компетентностей, обґрунтовано висновок про те, що громадянська компетентність може у всіх своїх компонентах формуватися на уроках історії України. Основою для реалізації завдань громадянської освіти на уроках історії України є вдосконалення навчальних програм, підручників, посібників, які забезпечують можливість формування громадянської компетентності. Методика формування громадянської компетентності учнів на уроках історії України передбачає посилення у змісті навчання громадянських знань та системне оволодіння та сприйняття їх старшокласниками, приділення вчителю уваги формуванню громадянських умінь учнів як окремого завдання навчального процесу, обов'язкове систематичне застосування інтерактивних технологій навчання, що максимально активізує позицію учня в навчанні.

Ключові слова: громадянська компетентність, методика навчання історії, Історія України, громадянські цінності.

Актуальність формування громадянської компетентності учнів старшої школи репрезентована різноманітністю теоретичних підходів до вирішення цієї проблеми. Конституція України, Закон України «Про освіту» (ст. 50), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті розкривають першочергове завдання формування громадянськості у підростаючого покоління, зростання її самостійності і самодостатності, активізації процесів національної самоідентифікації, підвищення громадянського авторитету, її адекватного ставлення до інституцій держави та настанов влади, законслухняності та критичної вимогливості.

Саме нині, в умовах економічних та суспільно-політичних перетворень, зміцнення української державності необхідно засобами навчальних дисциплін формувати в учнів ліцею свідоме, конструктивно-критичне ставлення до суспільних процесів та явищ, які відбуваються, мотивацію та компетентність щодо майбутньої активної участі у громадському житті. Ці завдання, насамперед, покладаються на суспільствознавчу освіту, зокрема історичну. Саме тому одним з основних освітньо-виховних завдань шкільної історичної освіти стає формування громадянської компетентності як комплексу відповідних якостей, рис та життєвих компетентностей особистості. Проте система історичної освіти, зокрема зміст шкільних програм і підручників з історії України, які покликані вирішувати це завдання, методи навчання, що використовуються в масовій практиці, не забезпечують систематичного й послідовного підходу до розв'язання цієї проблеми.

Формування громадянської компетентності учнів є предметом багатьох наукових досліджень останніх років. Безпосередньо категорію громадянської компетентності, її сутність, структуру та складники аналізували у своїх працях такі вчені, як К. Баханов, Н. Бібік, О. Пометун, О. Сухомлинська та ін., проблему подальшого розвитку громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності – Р. Арцішевський, Т. Бакка, П. Вербицька, Т. Ладиченко, С. Позняк, К. Чорна та ін., громадянську свідомість – М. Боришевський, Т. Яблонська, громадянські якості – М. Рудь, громадянські цінності – Л. Крицька, громадянську культуру – В. Іванчук, громадянськість – Л. Корінна, Н. Косарева, сутність та структуру поняття громадянської компетентності та шляхи її формування в учнів на уроках історії – Т. Бакка, Т. Ладиченко, О. Пометун та ін.

Мета статті – узагальнити й охарактеризувати методичні засади формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України.

Посилення уваги до питань формування громадянської компетентності відбувається в суспільстві під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать історичні умови взаємодії держави і суспільства та рівень зрілості і розвиненості загальної культури населення, громадянської зокрема. Суб'єктивними чинниками виступають правове забезпечення формування громадянського суспільства в країні, здатність політичної еліти до управління громадянськими процесами в демократичних обста-

винах, ступінь громадянської і соціально-політичної активності населення, наявність науково-методичних розробок із формування громадянської компетентності учнів, зокрема випускників школи тощо.

Поняття громадянин, громадянські якості, громадянські цінності, громадянськість тощо дає змогу стверджувати, що в різні часи вони наповнювались різною сутністю та еволюціонували у своєму змісті до категорій “громадянська освіта” і “громадянська компетентність”. Аналіз еволюції поглядів на громадянську компетентність особистості в історичному часі та просторі свідчить про значущість питання та необхідність пошуку ефективних засобів формування зазначеної компетентності в сучасних суспільних умовах [1, с. 4].

Громадянська компетентність розглядається вченими в контексті розробки компетентнісного підходу або компетентнісної парадигми в освіті та визначається як ключова компетентність. У педагогіці основою формування громадянської компетентності вважається громадянськість, яка складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, свій обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою. Дехто з фахівців розглядає громадянську компетентність у широкому сенсі як функцію громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства загалом, та у вузькому – як важливу характеристику сучасної особистості, складне, багатомірне і багаторівневе явище, що виражається в наявності в неї громадянських цінностей та якостей, норм і правил, відповідальності за громадянські вчинки [2, с. 19].

Сприятливим періодом для формування громадянської компетентності є старший шкільний вік, коли старшокласники мають здатність самостійно моделювати свої потреби та засоби їх задоволення, адекватно оцінювати результати діяльності, свідомо прагнути до самовиховання, підвищувати вимоги до проявів соціальних цінностей та якостей оточуючих людей тощо.

Старший шкільний вік – це учні III ступеня навчання в системі повної середньої освіти. Дослідники називають вік від 15–17 років по-різному: раннім юнацьким, підлітковим, старшим підлітковим. Проте більшість учених сходиться на тому, що це період життя людини, який є переходом від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, з одного боку, завершення фізичного дозрівання, а з іншого – досягнення соціальної зрілості. Саме в цей віковий період старшокласники сприймають теперішнє з позиції майбутнього та шукають сенс свого життя [3, с. 6], а нова соціальна позиція старшокласника значно змінює для нього життєві пріоритети.

Особливою потребою учнів старшого шкільного віку є потреба в самовизначенні, що, на нашу думку, впливає на формування мотивів набуття громадянської компетентності. Зазначимо, що самовизначення виникає як задоволення потреби старшокласника в пошуку сенсу життя, що зумовлює загальну тенденцію старшого шкільного віку – зростання самостійності і самосвідомості, відкриття власної індивідуальності. Якщо підлітки бачать прояв своєї самостійності в справах і вчинках, то старші школярі найбільш важливою сферою прояву своєї самостійності вважають власні погляди, оцінки, думки [4, с. 5]. Однак прагнення до самостійності не виключає їх потреби в спілкуванні з оточуючими їх людьми. Так, приналежність до певної соціальної групи, власне становище й місце в ній є значимими для старших школярів – важливу роль в їх житті відіграють неформальні групи спілкування, як правило, різновікові, підпорядковані нормам специфічної юнацької субкультури. У багатьох питаннях, особливо в тому, що стосується дозвілля, моди, художніх смаків, старшокласники більше орієнтуються на думку однолітків. Утім це не означає, що старші школярі взагалі не визнають авторитетів – почасти в найбільш серйозних питаннях думки дорослих людей мають для них більшу вагу, ніж вплив однолітків.

Значна роль у формуванні громадянської компетентності належить старшій школі, яка розширює знання учнів про процеси та явища суспільного життя, права людини, основи життя суспільства. Сприяє формуванню громадянської позиції людини, її соціально-політичних орієнтирів. На цьому ступені формується готовність захищати свої права, права інших людей, будувати індивідуальну й колективну діяльність.

Спрямованість освіти на формування особистості, її громадянської компетентності потребує суттєвих змін як у змісті, так і у формах навчання історії. Зокрема зміст історичної освіти, на нашу думку, має забезпечити ефективне трьох складників громадянської компетентності: когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісно-процесуальної.

У старшій школі завдання, зміст та функції освіти, як і процес формування громадянської компетентності, має свої особливості – особливості відбору змісту та організація сучасної освіти можуть бути зорієнтовані на розвиток громадянської компетентності молоді та шляхи їх формування. Як зауважують фахівці, у такому разі зміст освіти має забезпечувати на міжпредметній основі:

- усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості;
- усвідомлення себе як громадянина і патріота України;
- почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу;
- лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законотворчість;
- активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях;
- усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі;
- критичне сприйняття соціально-політичної інформації;
- усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору;
- готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки;
- усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

Отже, одним із важливих напрямів роботи з формування громадянської компетентності є поглиблення громадянознавчих знань учнів старших класів, що містяться в історичних курсах, вмиле застосування отриманих знань у практиці навчання. Особливо велике значення має планове та систематичне накопичення старшокласниками понять та розумінь про сутність суспільних відносин, політичні та соціальні процеси, громадянські та суспільні рухи, про значення громадянських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки людини і груп людей у складних суспільно-політичних умовах.

Важливий напрям всієї навчальної роботи з учнями старших класів на уроках історії полягає в тому, щоб вимоги формування громадянської компетентності, відповідних норм поведінки були втілені в громадянські навички та вміння, моделі поведінки кожного старшокласника. При цьому головним завданням є постійний розвиток навичок громадянської поведінки та перетворення їх на звичку, стійку рису характеру, щоб така поведінка стала внутрішньою потребою старшокласника. Розвиток емоційно-ціннісних ставлень, умінь, навичок громадянської поведінки в старшокласників на уроках історії шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу передбачає застосування комплексу інтерактивних методів і засобів навчальної роботи. Процес накопичення громадянських навичок та умінь здійснюється двома основними шляхами: у процесі засвоєння учнем відповідних знань про способи діяльності й їх систематичного застосування та спілкування учня з однолітками під час використання вчителем інтерактивних технологій та планомірно керованим шляхом спеціального педагогічного впливу під час навчання.

Орієнтованість процесу навчання історії на формування у старшокласників громадянської компетентності особистості потребує і відповідних змін в організації навчання. Розглянемо ці зміни ґрунтовніше. Для початку зауважимо, що в поняття “методичної організації навчання” ми включасмо форми, методи, методичні прийоми та засоби навчання.

Провідну роль, безумовно, відіграють методи навчання. У сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі є багато класифікацій взаємодії учасників навчального процесу, спрямованого на досягнення цілей і завдань шкільної освіти. О. Пометун та Г. Фрейман зазначають: “Відповідно, критерієм для класифікації методів навчання <...> може бути характер цієї взаємодії, насамперед, між учителем та учнями. Виходячи з цього критерію, розподіляємо методи навчання <...> на пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні” [7, с. 109].

Використовуючи пасивні методи, учні виступають у ролі “об’єкта” навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом – джерелом історичної інформації. Як правило, це відбувається шляхом застосування лекції-монологу, читання, демонстрації, опитування учнів щодо вивченого змісту. Учні між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо йдеться про активні методи, учні стають “суб’єктами” навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов’язані з виконанням творчих завдань, що розвивають творче мислення. До таких методів належать частково-пошуковий чи емпіричний, проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому випадку більш активні, основною формою взаємодії часто залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається в діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

Сутність інтерактивних методів у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб’єктами навчання. Основний принцип інтеграції – постійна взаємодія учнів, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та “пасивних” методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем. Вчитель тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній взаємодії (її організовує і постійно стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу.

Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації учня в навчанні і найбільше відповідають особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основною інтеракцією є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя [6, с. 19–24].

Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. Такими методами є:

- груповий (взаємодія учасників процесу навчання реалізується через співпрацю в малих групах);
- колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, в якому бере участь кожен учень класу);
- колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу).

Дослідники інтерактивної моделі навчання зауважують, що така модель потребує технологічного підходу до навчання. Як підкреслює О. Пометун [5, с. 8], технологія навчання, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодії всіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, технологія навчання детально розглядає систему дій не тільки вчителя, але й насамперед, того, хто навчається, – учня. По-друге, вона забезпечує, гарантує в разі коректного застосування досягнення певного результату. Таким

чином, структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, є системою певних операцій, технічних дій і функцій вчителя і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення поняття “інтерактивна технологія навчання”, то це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх учасників процесі навчального пізнання: кожен учень має конкретне завдання, за яке він має публічно прозвітувати; від його діяльності залежить якість виконання, поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання включає чітко спланований, очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Кооперативна навчальна діяльність (навчальне співробітництво) – це організація навчання об’єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи.

Саме реалізація змісту шкільної освіти через кооперативні технології навчання дасть змогу більш ефективно формувати громадянську компетентність учнів ліцею. За колективною формою організації навчання весь клас обговорює ідеї чи події, які стосуються певної теми. Вчителю необхідно уникати питань, на які можна відповісти тільки «так» чи «ні», а потрібно ставити відкриті запитання, які починаються з «як», «чому» з метою заохочення учнів висловлювати свої ідеї, почуття. Вчителю потрібно демонструвати увагу до всіх, дякуючи кожній та кожному за запитання та висловлювання.

На формування громадянської компетентності особистості ефективно працюють й інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань та ситуативного моделювання. Тільки завдяки впровадженню цих технологій учень дійсно перетворюється на активно діючий суб’єкт навчання, без чого неможливе ефективне формування громадянської компетентності особистості [8, с. 46].

Висновки. Отже, у формуванні громадянської компетентності учнів, на нашу думку, провідна роль належить старшій школі, яка значно розширює знання старшокласників про процеси та явища суспільного життя, права людини, основи життя суспільства, сприяє формуванню громадянської позиції людини, її соціально-політичних орієнтацій. На цьому ступені формується готовність захищати свої права, права інших людей, будувати індивідуальну й колективну діяльність.

Історія України як навчальний предмет відкриває значні можливості для формування громадянської компетентності старшокласників. У змісті навчального предмета є значні можливості для виділення, акцентування й засвоєння учнями громадянсько-історичних знань.

Методика формування громадянської компетентності учнів на уроках історії України передбачає посилення у змісті навчання громадянсько-історичних знань та системне оволодіння та сприйняття їх старшокласниками, приділення вчителем уваги формуванню громадянських умінь учнів як окремого завдання навчального процесу, обов’язкове систематичне застосування інтерактивних технологій навчання, що максимально активізує позицію учня в навчанні.

Варто зазначити, що основою для реалізації завдань громадянської освіти на уроках історії України є постійне вдосконалення навчальних програм, підручників, посібників, які забезпечують процес ефективного формування громадянської компетентності учнів.

Використана література:

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості. *Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства* : збірник наук. статей. Черкаси, 2008. С. 3–6.
2. Козій М. К. Громадянськість – проблема педагогічна, актуальна та соціально цінна : навчально-методичний посібник. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 276 с.
3. Мохнюк Р. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*. 2018. № 8(92). С. 5–7.
4. Овчарук О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2015. № 23. С. 18–20.
5. Пометун О. І. Яким має бути інтерактивний урок: умови інтерактивного навчання. *Завуч*. 2005. № 28. С. 11–15; № 31. С. 6–10.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / За ред. О. Пометун. Київ : А.С.К., 2003. 192 с.
7. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2005. 328 с.
8. Роговець О. В. Громадянська культура як складова етнокультури особистості. *Історія в школі*. 2017. № 6. С. 43–46.

References:

1. Bekh I.D. (2008) *Psychological and pedagogical conditions of upbringing civic consciousness in young people. Civic upbringing of young people during period of social transformations* [Psychological and pedagogical conditions of upbringing civic consciousness in young people. Civic upbringing of young people during period of social transformations] Cherkasy: Zbirnyk naukovykh statey, s. 3–6 [in Ukrainian]
2. Koziy M.K. (2014) *Hromadyans'kist' – problema pedahohichna, aktual'na ta sotsial'no tsinna: Navchal'no-metodychny posibnyk* [Civic consciousness as pedagogical, ongoing and socially valuable problem. Educational and methodical manual] Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova. 276 s. [in Ukrainian]

3. Mokhnyuk R. (2018) Teoretychni zasady formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti uchniv'skoyi molodi [Theoretical bases of civic competence formation in student's]. *Upravlinnya shkoloyu*, №8(92). 5–7 s. [in Ukrainian].
4. Ovcharuk O. (2015) Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti: pohlyad z pozytsiyi suchasnoyi nauky [Formation of civic competence: an overview from the standpoint of modern science]. *Visnyk prohram shkil'nykh obminiv*, № 23. 18–20 s. [in Ukrainian].
5. Pometun O.I. (2005) Yakym maye buty interaktyvnyi urok: umovy interaktyvnoho navchannya [What an interactive lesson should look like: conditions of interactive learning]. *Zavuch*. № 28. S. 11–15; № 31. s. 6–10. [in Ukrainian].
6. Pometun O., Pyrozhenko L. (2003) Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannya [A modern lesson. Interactive learning technologies] *Naukovo-metodychnyi posibnyk za red. O.I. Pometun. K.: A.S.K.* 192 s. [in Ukrainian].
7. Pometun O., Freiman H. (2005) *Metodyka navchannya istorii v shkoli* [Methods of teaching history at school] Kyiv: Heneza. 328 s. [in Ukrainian].
8. Rohovets' O.V. (2017) Hromadians'ka kul'tura yak skladova etnokul'tury osobystosti [Civic culture as a component of individual's ethnoculture]. *Istoria v shkoli*. № 6. 43–46 s. [in Ukrainian].

Matseykiv T. I. Ways, forms and methods of formations of civic competence of lyceum students during lessons of history of Ukraine

The article discusses a formation of civic competence of lyceum students by means of teaching history of Ukraine. The author addresses an importance of high school in this process, which significantly expands students' knowledge of the subject and of socio-historical life, human rights, contributes to formation of student's human civic position. It is in high school that student's willingness is actively formed to defend one's rights, rights of other people, to build their individual and collective activity. The author clarifies the potential of the History of Ukraine in formation of civic competence of lyceum students, taking into account specific content of their educational and cognitive activities. The article suggests modern forms and methods of forming civic competence of young individuals, emphasising on improvement of approaches in using different learning models, etc. Based on a concept of key competencies, the author comes to conclusion that civic competence can be formed in all its components in Ukrainian history lessons. The implementation of civic education tasks during Ukrainian history lessons is based on improvement of curricula, textbooks, manuals which provide for an opportunity of civic competence formation.

Methods of forming civic competence of students in history lessons of Ukraine include references in the content of teaching civics and systematic mastering and perception by high school students, teacher's attention to the formation of civic skills of students as a separate task of the educational process, mandatory systematic use of interactive learning technologies, student in training.

Key words: civic competence, methods of teaching history, History of Ukraine, civic values.

УДК 364-78:316.44

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.29>

Михнюк С. В.

**ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗОВИЙ ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ**

Обґрунтовано взаємодію як базове поняття дослідження й окреслено її як спільну дію (тому взаємодія категоріально взаємопов'язана з дією) кількох суб'єктів чи об'єктів, за якої результат дії одного з них впливає на іншого/інших і змінює їхній стан чи спосіб функціонування. З'ясовано специфіку визначення взаємодії у філософії, психології, соціології, педагогіці. Сформульовано висновок, що педагогічна взаємодія, здійснювати яку має бути готовий майбутній соціальний працівник, має характерні ознаки психологічної та комунікативної взаємодії, оскільки відбувається найчастіше в процесі комунікації соціального працівника з отримувачем соціальних послуг, де важливого значення набуває наявність/відсутність в обох суб'єктів взаємодії певних психологічних рис та установок для ефективної взаємодії. Обґрунтовано, що взаємодія соціального працівника з іншими суб'єктами його професійної діяльності (передусім, отримувачами соціальних послуг) є соціальною за своїм професійним вмістом та відповідним дискурсом, психологічною за інструментами впливу учасників взаємодії один на одного; вона є комунікативною, оскільки реалізується в процесі комунікації – вербальної, паралінгвістичної, міжособистісною, прогнозуючи педагогічний вплив соціального працівника в процесі безпосередньої комунікації з отримувачем соціальних послуг із метою вирішення його соціальних проблем, може бути окреслена як педагогічна, оскільки передбачає взаємовплив суб'єктів взаємодії з метою поліпшення соціальної ситуації отримувача соціальних послуг, його соціалізації, налагодження соціальних зв'язків тощо, тобто розвитку та набуття соціального досвіду особистості. Встановлено, що міжособистісна взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг може вважатися педагогічною за своєю сутністю й змістом, оскільки передбачає накопичення позитивних змін у розвитку й соціалізації особистості останнього.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, соціальний працівник, професійна підготовка.

Проблема різних аспектів професійної підготовки фахівців для соціальної сфери викликає неабиякий інтерес науковців, тому й погляди на цей процес із боку різних дослідників відрізняються за предметом наукового аналізу, оцінками й прогнозами розвитку цієї професії. Так, у дослідженні І. Савельчук (2016) [24] виокремлено провідні тенденції та періоди становлення професії соціального працівника; в дисертаційному

дослідженні В. Савіцької (2015) [25] наголошено на діяльнісному (праксеологічному) характері професійної підготовки фахівців соціальної сфери в університеті; у статті С. Горбунової-Рубан та А. Андрющенко (2015) [7] виділено два рівні соціальної роботи (загальний та спеціальний). Я. Співак (2018) [28] аналізує зміст підготовки соціальних працівників до соціального захисту молоді, наголошуючи на необхідності залучення найбільш ефективного зарубіжного досвіду практики такої підготовки. Водночас зауважимо, що проблема взаємодії в названих вище працях не розглядається або розглядається побіжно. Зважаючи на всезагальний характер категорії взаємодії, зазначимо, що в науці й практиці людської діяльності практично немає галузі, де б не існувала й не реалізувалася взаємодія в тій чи іншій формі. У найзагальнішому сенсі *взаємодія* – це спільна дія (тому взаємодія категоріально взаємопов'язана з дією) кількох суб'єктів чи об'єктів, за якої результат дії одного з них впливає на іншого/інших і змінює їхній стан чи спосіб функціонування [31]. Науковці вирізняють численні види й типи взаємодії в різних галузях людської життєдіяльності. У поєднанні з проблемою професійної підготовки соціальних працівників поняття взаємодії набуває особливого змісту.

У наукових працях, проаналізованих нами в процесі дослідження, зазначено різні форми взаємодії, що можуть використовуватися соціальним працівником у професійній діяльності – комунікативна, соціальна, психологічна, педагогічна. Так, комунікативна взаємодія вивчається науковцями (Т. Вашека, І. С. В. Гічан, 2008 [5]; Л. Грицаєнко, 2017 [8]; Н. Коловоротна, 2013 [13]; В. Пасинок, 2012 [20] та ін.) найчастіше в площині лінгвістики та мовознавства. Щодо психологічної взаємодії соціального працівника з отримувачем соціальних послуг, то тлумачення її сутності в цій галузі науки залежить, передусім від наукової школи, в межах якої таке поняття розглядається (Дж. Уотсон, 1980 [30]; Ф. Варела, Е. Томсон, Е. Рош, 1993 [3]; Х. Махмуд, 2007 [1]; М. Нестерова, 2015 [18] та ін.). Соціальна взаємодія – чи не найбільш широкий з усіх названих вище видів взаємодії, яка може бути притаманна відносинам соціального працівника з отримувачем соціальних послуг. У соціальних науках (С. О. Кубіцький, Н. В. Неділько [16]; Ф. Мітчелл, Я. Шоу, Н. Лант [2] та ін.) цей тип взаємодії називають соціальною інтеракцією, що наближує розуміння сутності соціальної взаємодії до психологічного її тлумачення. У найзагальнішому вигляді соціальна взаємодія – це форма соціального зв'язку, реалізована в обмінних процесах між її учасниками. До таких обмінних процесів зараховують соціальний досвід, досвід діяльності (а також знання, вміння, навички), сукупність значущої інформації та ін. Соціальна взаємодія виявляє себе у взаємовпливі осіб, соціальних груп, спільнот – на рівні потреб, мотивів, інтересів, поведінкових установок, соціальних запитів тощо. *Педагогічна* взаємодія найчастіше розглядається науковцями (І. Зязюн, 1997 [21]; Я. Коломинський, 2007 [14]; Є. Коротаєва, 2007 [15]; Н. Стельмах, 2016 [29] та ін.) суто в контексті педагогічної діяльності вчителів, викладачів та ін. та взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Педагогічна взаємодія в інших галузях життєдіяльності фактично не стала об'єктом наукових пошуків у гуманітарній площині. Це поняття частіше використовується, коли йдеться про підготовку до професійної діяльності соціальних педагогів, адже соціальний педагог працює переважно в закладах освіти і має безпосереднє відношення до процесу виховання й соціалізації дітей шкільного віку (В. Загвязинський, О. Селіванова, 2012 [10]), де побіжно згадується про педагогічну взаємодію в соціальній сфері, передусім у діяльності соціального педагога школи.

Мета статті – визначити міждисциплінарний характер та зміст поняття «педагогічна взаємодія» в контексті професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО.

Загальновідомо, що підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася у 1991 році, причому одразу на рівні закладів вищої освіти. Складність побудови вітчизняних моделей підготовки фахівців соціальної сфери полягала (і досі полягає, на нашу думку) в тому, що одночасно з практикою підготовки цих фахівців повинна була розвинути й теорія та методологія самої науки – *соціальної роботи*. Щоправда, на початку розробки методологічних і теоретичних засад цього процесу вчені (І. Зверєва (2004) [11], О. Безпалько (2005) [4], Г. Лактіонова (2001) [27] та ін.) працювали над основами *соціально-педагогічної* науки, що забезпечувала зміст підготовки соціальних педагогів для закладів освіти та інших соціальних інституцій. Водночас питання підготовки соціального працівника до здійснення різних видів взаємодії фактично не вивчалися до останнього десятиліття. Щодо гуманітарної галузі, до якої належить й соціальна робота, то в цій площині найчастіше йдеться про такі тлумачення взаємодії:

1) взаємодія у філософії – як найзагальніше визначення взаємодії (взаємодія як універсальна форма руху й розвитку матеріальної системи [31]; як вимір взаємовпливу речей, взаємозв'язку між ними в процесі діяльності, розвитку, пізнання [12]);

2) психологічна взаємодія – як процес психологічного впливу учасників взаємодії один на одного, «що породжує їхню взаємну зумовленість і зв'язок» [22];

3) соціальна взаємодія – як форма соціальних зв'язків, що забезпечує обмін та зміни в діяльності, соціальному досвіді, інформації соціального змісту, а також у знаннях, вміннях і навичках людей, що реалізуються в їх взаємному впливі [9].

Крім того, кожна з представлених вище гуманітарних галузей використовує ще й суміжне поняття – «комунікативна взаємодія» (комунікація як інструментальна основа буття у філософії; як обмін соціальними знаковими системами в соціології; як спосіб психологічного впливу в психології).

Враховуючи особливості постановки питання про мету й завдання нашого дослідження, можемо констатувати, що педагогічна взаємодія, здійснювати яку має бути готовий майбутній соціальний працівник, має характерні ознаки комунікативної, соціальної й психологічної взаємодії.

Різновидом комунікативної взаємодії є власне мовна взаємодія, тому так багато уваги в науковій літературі приділяється когнітивним, етнокультурним, дискурсивним аспектам комунікації. Так, у межах проблеми нашого дослідження важливе значення мають аксіоми комунікативної взаємодії [26], а саме:

1) зміст, що передається у процесі комунікації, та зміст інтерпретації з боку іншого учасника комунікації, між собою явно не тотожні;

2) учасники комунікативної взаємодії повинні мати спільний комунікативний код, інакше задача комунікації не буде вирішена; таким кодом науковці [35] вважають не лише мовну ідентичність, але й пару вербальну та етнокультурну;

3) комунікативна взаємодія повинна мати спільне когнітивне поле, виражене певним тезаурусом, зрозумілим для всіх учасників взаємодії;

4) всі учасники комунікативної взаємодії мають бути вмотивовані до її здійснення й досягнення результату, який, щоправда, може бути різним в уявленнях комунікантів. Р. Якобсон [36] зазначав, що мають бути чітко розмежовані ролі «того, хто кодує, і того, хто декодує» повідомлення у процесі взаємодії;

5) в кожному акті взаємодії відображаються певні стандарти спілкування, притаманні тій чи іншій культурі (субкультурі) та суспільним вимогам;

6) в кожному випадку взаємодії її учасники демонструють т.зв. «статус обличчя» (репрезентованого учасником образу/ролі, якої він дотримується упродовж часу комунікації). Невідповідність утримуваних учасниками взаємодії статусів обличчя призводить до зміни способу її, зрештою, результату взаємодії;

7) на зміст комунікативної взаємодії впливає сама ситуація, з приводу якої відбувається комунікація, а також сфера спілкування, її інституційний контекст, певні зразки поведінки в такого роду ситуаціях. Так, взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг має низку інституційних обмежень, що викликані, з одного боку, професійно-нормативними (передовсім, етичними) вимогами до діяльності соціального працівника, та певну залежність отримувача соціальних послуг від дискурсу комунікативної взаємодії з боку названого працівника як офіційної особи.

Щодо *психологічної* взаємодії, то відомі класичні теорії поведінки приділяють їй достатньо ваги й місця. Так, у класичній теорії *біхевіоризму* та *необіхевіоризму* взаємодія розглядається як рух до результату, яким проголошується максимум здобутих винагород і мінімізація втрат у процесі взаємодії. Специфіка біхевіористичного підходу до проблеми взаємодії полягає в акценті на взаємодію людини і природи, яка спонукає кожного з нас до певних поведінкових реакцій. Психологічний *когнітивізм* представляє взаємодію як розвиток пізнавальних структур її учасників; лише в такому випадку взаємодія може вважатися ефективною. Вивчаючи когнітивну активність людини, О. Рубанець (2009) [23] зазначає, що участь людини у взаємодії поза межами приписаної соціальною організацією знаходиться водночас і поза межами когнітивного. У площині *символічного інтеракціонізму* взаємодія розглядається як ключове поняття, бо, власне, вся взаємодія побудована на інтеракціях, насичених певними символами, без яких неможливе взаємодія учасників взаємодії. Такими символами у взаємодії соціального працівника з отримувачем соціальних послуг, на нашу думку, можуть бути: а) символ надання максимально можливої допомоги з боку соціального працівника (символ професії); б) символ потреби в отриманні допомоги та сподівання на її надання (символ запиту). Г. Блюмер, як свідчать наукові розвідки Г. Чернової та Т. Слотіної [33], виокремив кілька основних положень теорії взаємодії, а саме:

1) люди діють на підставі певних значень, яких вони надають подіям, явищам, предметам;

2) ці значення з'являються, розвиваються і змінюються внаслідок взаємодії, що структурно складається з інтеракцій;

3) самі по собі значення є результатом суб'єктивних інтерпретацій з боку учасників взаємодії; зміст і сутність інтеракцій залежать від особливостей інтерпретації значень.

Найчастіше взаємодія як базове поняття зустрічається у *психології спілкування*, причому, окрім вже названих вище класичних теорій (біхевіоризму, когнітивізму, символічного інтеракціонізму), Г. Чернова та Т. Слотіна [33] виокремили ще кілька психологічних теорій взаємодії:

1) теорія дії Т. Парсона та М. Вебера, за якою взаємодія розглядається у площині відносин Діяча, «Іншого», самої комунікативної ситуації, а також норм і цінностей, у межах яких розгортається взаємодія;

2) теорія соціального зв'язку Я. Щепаньського, де взаємодія розглядається у зв'язку з просторовим, психічним, соціальним контактами. При цьому поняття взаємодії тлумачиться Я. Щепаньським як постійне здійснення певних дій, покликаних отримати зворотну реакцію з боку іншого учасника взаємодії;

3) теорія управління враженнями Е. Гофмана, або як її ще називають – теорія соціодрами; основні положення цієї теорії пояснюють різноманітні ролі позиції учасників взаємодії. Розробники теорії управління враженнями зазначають, що люди часто самі визначають ситуацію взаємодії, залежно від обраних ними ролей. Близькою за змістом до цієї теорії є також теорія соціальних ролей Т. Шибутані [34]. На його переконання, розвиток і продовження взаємодії (у вигляді інтеракції) можливе за умови, якщо учасники інтерпретують наміри інших за допомогою прийняття певних ролей;

4) експериментальна теорія взаємодії Р. Бейлза. Наукові викладки цієї теорії знаходяться, на нашу думку, найближче до проблеми нашого дослідження, оскільки вчений сформулював чотири основні площини взаємодії, які цілком можуть бути інтерпретовані щодо взаємодії соціального працівника й отримувача соціальних послуг (площини позитивних та негативних емоцій, площини постановки та вирішення проблеми).

Соціальна взаємодія, як і будь-які інші типи взаємодії, розглядається фактично всіма гуманітарними науками. Сучасна соціологічна наука, як і психологія, використовує інтеракціоністський, соціодраматичний підходи, теорію соціального обміну. Тому, власне, ці підходи можна окреслити як належні до двох гуманітарних наук, або ж соціально-психологічні.

Поняття і зміст педагогічної взаємодії часто розглядають в науці як систему – педагогічну систему навчання, виховання, розвитку особистості, соціалізації, комунікацій між суб'єктами освітнього процесу; тому поняття взаємодії і його зміст аналізуються як притаманні будь-яким педагогічним явищам і процесам. Крім того, вміння взаємодіяти тлумачиться численними науковцями (Т. Мартинюк [17], Р. Овчарова [19]) в контексті професійних компетентностей соціального педагога; натомість якщо йдеться про професійну компетентність соціального працівника, то вивчається, передусім, його комунікативна компетентність, що, безперечно, досить близька (але не тотожна) за змістом до педагогічної взаємодії в цій сфері.

На нашу думку, *сама міжособистісна взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг може вважатися педагогічною за своєю сутністю й змістом*, оскільки передбачає накопичення позитивних змін у розвитку й соціалізації особистості останнього. Такий підхід до окреслення сутності педагогічної взаємодії є цілком зрозумілим; водночас зауважимо, що, на нашу думку, будь-яка професія типу «Людина-Людина» передбачає реалізацію різноманітних видів взаємодії, в тому числі й педагогічної. Виходячи з аналізу різноманітних (за галуззю) визначень взаємодії, можемо дійти низки висновків:

1) взаємодія соціального працівника з іншими суб'єктами його професійної діяльності (передусім, отримувачами соціальних послуг) є *соціальною* за своїм професійним змістом та відповідним дискурсом;

2) ця взаємодія є *психологічною* за інструментами впливу учасників взаємодії один на одного;

3) взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг найчастіше є *комунікативною*, оскільки реалізується в процесі комунікації – вербальної, паралінгвістичної;

4) ця взаємодія може бути окреслена як *педагогічна*, оскільки передбачає взаємовплив суб'єктів взаємодії з метою поліпшення соціальної ситуації отримувача соціальних послуг, його соціалізації, налагодження соціальних зв'язків тощо, тобто розвитку та набуття соціального досвіду особистості;

5) взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг є різновидом *міжособистісної* взаємодії, що передбачає педагогічний вплив соціального працівника в процесі безпосередньої комунікації з отримувачем соціальних послуг із метою вирішення його соціальних проблем.

Висновки. Таким чином, нами обґрунтовано взаємодію як базове поняття дослідження й окреслено її як спільну дію (йї тому взаємодія категоріально взаємопов'язана з дією) кількох суб'єктів чи об'єктів, за якої результат дії одного з них впливає на іншого/інших і змінює їхній стан чи спосіб функціонування. З'ясовано специфіку визначення взаємодії у філософії, психології, соціології, педагогіці. Сформульовано висновок, що педагогічна взаємодія, здійснювати яку має бути готовий майбутній соціальний працівник, має характерні ознаки психологічної та комунікативної взаємодії, оскільки відбувається найчастіше в процесі комунікації соціального працівника з отримувачем соціальних послуг; при цьому важливе значення має наявність/відсутність в обох суб'єктах взаємодії певних психологічних рис та установок для ефективної взаємодії; за своїм змістом означена взаємодія є соціальною, оскільки стосується переважно соціальних проблем отримувача соціальних послуг; врешті-решт, поєднання всіх істотних характеристик кожного типу взаємодії гарантує успішну педагогічну взаємодію соціального працівника з отримувачем соціальних послуг. Взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг найчастіше є *комунікативною*, оскільки реалізується в процесі комунікації – вербальної, паралінгвістичної; ця взаємодія може бути окреслена також як *педагогічна*, оскільки передбачає взаємовплив суб'єктів взаємодії з метою поліпшення соціальної ситуації отримувача соціальних послуг, його соціалізації, налагодження соціальних зв'язків тощо, тобто розвитку та набуття соціального досвіду особистості.

Використана література:

1. Cognitive networks: towards self-aware networks. Ed. by Qusay H. Mahmoud : Wiley-Interscience, 2007.
2. Mitchell F., Shaw I.F., Lunt N. Practitioner Research in Social Services: a Literature Review. University of York, 2012.
3. Varela F.J., Thomson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
4. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005.
5. Вашека Т. В., Гічан І. С. В. Психологія спілкування : навчально-методичний комплекс. Київ : Книжкове видавництво НАУ, 2006.
6. Взаємодія. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. Шинкарук. Київ : Абрис. С. 188.
7. Горбунова-Рубан С. А., Андрущенко А. И. Подготовка социальных работников в Украине: проблемы и пути их решения. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2015. Вип. 35. С. 55–59.
8. Грицаєнко Л. М. Презентація як комунікативна взаємодія між учасниками освітнього процесу у вищій школі. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/4616/1/20170207_Hrytsaienko_P134-139.pdf (дата звернення: 07.09.2020).
9. Дворецька Г. В. Соціологія : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2001. С. 86.
10. Загвязинский В. И., Селиванова О. А. Социальная педагогика : Учебник для бакалавров. Москва : Издательство Юрайт, 2012.
11. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004.
12. Иезуитов А. Н. Философия взаимодействия : монография. Санкт-Петербург : Изд-во полиграф. техникума, 1995. С. 18–19.

13. Коловоротна Н. Д. Взаємодія вербальних і силенційних засобів у комунікації. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphknpu_lingv_2013_35_36 (дата звернення: 07.09.2020).
14. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия. Санкт-Петербург : Речь, 2007.
15. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие и технологии. Москва : Академия, 2007.
16. Кубицький С. О., Неділько Н. В. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників. *Вісник Національної академії оборони України* : Збірник наук. праць. 2010. Вип. 2 (15). С. 49–55.
17. Мартинюк Т. А. Особливості взаємодії суб'єктів соціальної політики держави у контексті соціальної інтеграції молоді з інвалідністю. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 35–38.
18. Нестерова М. Когнитивистика: истоки, вызовы, перспективы : монография. Сумы : Университетская книга, 2015.
19. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : Творческий центр, 2005.
20. Пасинок В. Г. Основы культуры молчания : навчальний посібник. Київ : Видавництво «Центр учбової літератури», 2012.
21. Педагогічна майстерність / Ред. І. А. Зязюн. Київ : Вища школа. 1997.
22. Психология : словарь / Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. С. 51.
23. Рубанець О. М. Творчість та когнітивна активність людини. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2009. № 2 (26). С. 134–137.
24. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету*. 2016. Вип. 1 (83). С. 120–125.
25. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах прагматичного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет, 2015. 20 с.
26. Селіванова О. О. Основы теории мовної комунікації : підручник. Черкаси : Ю. Чабаненко, 2001.
27. Соціальна політика та менеджмент у соціальній роботі / Ред. І. Зверева, Г. Лактіонова. Київ : Науковий світ, 2001.
28. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: міжнародний досвід. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/syommd.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/syommd.PDF) (дата звернення 18.09.2020).
29. Стельмах Н. В. Психолого-педагогічні умови педагогічної взаємодії. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/5/94.pdf> (дата звернення 18.09.2020).
30. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм). *Хрестоматия по истории психологии*. Москва : Просвещение, 1980. С. 18–43.
31. Философский энциклопедический словарь / Ред. С. Ф. Губский и др. Москва : ИНФРА-М, 1997. С. 91.
32. Філософський словник соціальних термінів. Київ : «Р.І.Ф.», 2005.
33. Чернова Г. Ф., Слотина Т. В. Психология общения : учебное пособие. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2006.
34. Шибутани Т. Социальная психология. Москва : Знание, 1969.
35. Якобсон Р. О. Работы по этике. Москва : Прогресс, 1987.
36. Якобсон Р. Избранные работы. Москва : Прогресс. 1985. С. 23.

References:

1. *Cognitive networks: towards self-aware networks*. (2007) Ed. by Qusay H. Mahmoud.: Wiley-Interscience.
2. Mitchell F., Shaw I.F., Lunt N. (2012) *Practitioner Research in Social Services: a Literature Review*. University of York.
3. Varela F.J., Thomson E., Rosch E. (1993) *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
4. Bezpalko O.V. (2005) *Sotsialna robota v hromadi* : navchalnyi posibnyk [Social work in the community : textbook]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
5. Vasheka T.V., Hichan I.S.V. (2006) *Psykhohihiia spilkuvannia*: navchalno-metodychnyi kompleks [Psychology of communication : educational and methodical complex]. Kyiv: Knyzhkove vydavnytstvo NAU [in Ukrainian].
6. *Vzaiemodiiia. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk* [Interaction. Philosophical encyclopedic dictionary]. Red. V. Shynkaruk. Kyiv: Abrys., S. 188 [in Ukrainian].
7. Gorbunova-Ruban S.A., Andryuschenko A.I. (2015) Podgotovka sotsialnykh rabotnikov v Ukraine: problemy i puti ih resheniya [Training of social workers in Ukraine: problems and ways to solve them]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina*. Vyp. 35. S. 55–59 [in Russian].
8. Hrytsaienko L.M. (2017) *Prezentatsiia yak komunikatyvna vzaiemodiiia mizh uchastykamy osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli*. [Presentation as a communicative interaction between participants in the educational process in higher education]. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/4616/1/20170207_Hrytsaienko_P134-139.pdf (data zvernennia: 07.09.2020).
9. Dvoretzka H.V. (2001) *Sotsiologhiia* : navchalnyi posibnyk [Sociology : tutorial]. Kyiv: KNEU. S. 86 [in Ukrainian].
10. Zagvyazynskiy V.I., Selivanova O.A. (2012) *Sotsialnaya pedagogika* : uchebnyk dlya bakalavrov [Social pedagogy : textbook for bachelors]. Moskva: Izdatelstvo Yurayt [in Russian].
11. Zvierieva I.D. (2004) *Sotsialna robota v Ukraini* : navchalnyi posibnyk [Social work in Ukraine : tutorial]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
12. Iezuitov A.N. (1995) *Filosofiya vzaimodeystviya* : monografiya [Philosophy of interaction : monograph]. Sankt-Peterburg: Izd-vo poligraf. tehnikuma. S. 18–19 [in Russian].
13. Kolovorotna N.D. (2013) *Vzaiemodiiia verbalnykh i sylentsiinykh zasobiv u komunikatsii* [Interaction of verbal and silencing means in communication]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphknpu_lingv_2013_35_36 (data zvernennia: 07.09.2020).
14. Kolominskiy Ya.L. (2007) *Psikhologiya pedagogicheskogo vzaimodeystviya* [Psychology of pedagogical interaction]. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
15. Korotaeva E.V. (2007) *Pedagogicheskoe vzaimodeystvie i tehnologii* [Pedagogical interaction and technology]. Moskva: Akademiya [in Russian].
16. Kubitskiy S.O., Nedilko N.V. (2010) Osoblyvosti profesiinoi komunikatyvnoi vzaiemodii maibutnykh medpratsivnykiv [Features of professional communicative interaction of future medical workers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii oborony Ukrainy: Zb-k nauk. prats.* K.: NAOU, Vyp. 2 (15). S. 49–55 [in Ukrainian].
17. Martyniuk T.A. (2018) Osoblyvosti vzaiemodii subiektiv sotsialnoi polityky derzhavy u konteksti sotsialnoi intehratsii molodi z invalidnistiu [Features of interaction of subjects of social policy of the state in the context of social integration of youth with

- disabilities]. *Partnerska vzaiemodiia u systemi institutiv sotsialnoi sfery*. Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia. S. 35–38 [in Ukrainian].
18. Nesterova M. (2015) *Kognitivistika: istoki, vyizovyi, perspektivy* : monografiya [Cognitive Science: origins, challenges, prospects : monograph]. Sumyi : Universitetskaya kniga [in Russian].
 19. Ovcharova R.V. *Spravochnaya kniga sotsialnogo pedagoga* [Social Educator Reference Book]. Moskva: Tvorcheskiy tsentr [in Russian].
 20. Pasyuk V.H. (2012) *Osnovy kultury movlennia* : navchalnyi posibnyk [Fundamentals of speech culture : textbook]. Kyiv: Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
 21. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]. (1997) Red. I.A. Ziazun. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
 22. *Psihologiya : slovar* [Psychology : vocabulary]. (1990) Red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva : Politizdat. S. 51 [in Russian].
 23. Rubanets O.M. (2009) *Tvorchist ta kohnityvna aktyvnist liudyny* [Creativity and cognitive activity of man]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. № 2 (26). S. 134–137 [in Ukrainian].
 24. Savelchuk I.B. (2016) *Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv za suchasnykh umov: innovatsiini tendentsii* [Training of social workers in modern conditions: innovative trends]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*. Vyp. 1 (83). S. 120–125 [in Ukrainian].
 25. Savitska V.V. (2015) *Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu*: avtoref. dys. kandydata ped. nauk 13.00.04 [Preparation of future social workers for professional activity on the basis of the praxeological approach: the abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences 13.00.04]. Rivnenskiy derzhavnyi humanitarnyi universytet, 20 s [in Ukrainian].
 26. Selivanova O.O. (2001) *Osnovy teorii movnoi komunikatsii* : pidruchnyk [Fundamentals of the theory of speech communication : textbook]. Cherkasy: Yu. Chabanenko [in Ukrainian].
 27. *Sotsialna polityka ta menedzhment u sotsialnii roboti* [Social policy and management in social work]. (2001) Red. I. Zvierieva, H. Laktionova. Kyiv: Naukovi svit [in Ukrainian].
 28. Spivak Ya.O. (2018) *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv iz sotsialnoho zakhystu prav molodi: mizhnarodnyi dosvid* [Professional training of social workers in the social protection of youth rights: international experience]. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/syommd.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/syommd.PDF) (data zvernennia: 18.09.2020).
 29. Stelmakh N.V. (2016) *Psykhologo-pedahohichni umovy pedahohichnoi vzaiemodii* [Psychological and pedagogical conditions of pedagogical interaction]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/5/94.pdf> (data zvernennia: 18.09.2020).
 30. Uotson Dzh. (1980) *Povedenie kak predmet psikhologii (biheviorizm i neobiheviorizm)* [Behavior as a subject of psychology (behaviorism and non-behaviorism)]. *Hrestomatiya po istorii psikhologii*. M.: Prosveschenie. S. 18–43 [in Russian].
 31. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (1997) Red. S.F. Gubskiy i dr. Moskva: INFRA-M. S. 91 [in Russian].
 32. *Filosofskiy slovnyk sotsialnykh terminiv* [Philosophical vocabulary of social terms]. (2005) Kyiv: «R.Y.F.» [in Ukrainian].
 33. Chernova H.F., Slotyna T.V. (2006) *Psykhologhiya obshcheniya* : uchebnoe posobie [Communication psychology : tutorial]. Sankt-Peterburh: LHU ym. A.S. Pushkina [in Russian].
 34. Shybutany T. (1969). *Sotsyalnaia psikhologhiya* [Social Psychology]. Moskva: Znanye [in Russian].
 35. Yakobson R.O. (1987) *Raboty po etyke* [Ethics work]. Moskva: Prohress [in Russian].
 36. Yakobson R. (1985) *Yzbrannye raboty* [Selected works]. Moskva: Prohress. S. 23 [in Russian].

Mykhniuk S. V. Interaction as a base type of a social worker's tasks: analysis of the concept

This article explores interaction as an essential concept of research and specifies it as an interplay (thus the interaction lies within the same category as the action) between a number of subjects or objects, and which explains how the action of one of the subjects impacts other(s) and changes their condition or how they function. The piece defines the specifications of interaction in philosophy, psychology, sociology, and pedagogy.

The author comes to the conclusion that pedagogical interaction, which is a fundamental task for every future social worker, has characteristics of the psychological and communicational interactions because happens most frequently in the process of communication between a social worker and his client which heavily depend on the absence or presence of a certain psychological traits and patterns required for the efficient collaboration in a behavior of a both subjects of the interaction. It is explained that the interaction between a social worker and other subjects of his professional activities, clients in a first place; is social in its professional competence core and corresponding discourse; is psychological by the matters of the influence that interaction participants are using; is communicational since it is happening through communication – verbal, paralinguistic; interpersonal, predicting the pedagogical influence of a social worker in the process of direct communication with the recipient of social services in order to solve his social problems and can be described as pedagogical because it supposes mutual influence of subjects with the goal of client's social state, his socialization, improvement of his social connections, etc. to develop and enrich person's social experience. It is discovered that the interpersonal interaction of a social worker with a recipient of social services can be considered pedagogical in nature and content, as it involves the accumulation of positive changes in the development and socialization of the recipient.

Key words: interaction, pedagogical interaction, social worker, professional training.

З ДОСВІДУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ

Розглядається практика STEM-освіти у Швеції. Розглянуто поняття “STEM-освіта” як інтегроване вивчення дисциплін природничого та технічного циклу з метою підвищення якості професійних компетентностей та кращого працевлаштування. З’ясовано, що запровадження STEM-освіти у Швеції відбувалося на тлі освітніх реформ та відповідно до соціального запиту суспільства забезпечити робочими місцями якомога більше населення. Відомо, що освітні стандарти у Швеції завжди були досить високими, а тому досягнення вищого освітнього рівня, особливо в технічних та природничих науках, є досить складним. Виявлено, що STEM-освіта у Швеції реалізується на рівні допрофесійної (старша школа), середньої та вищої професійної освіти. Важливим кроком до цього стало запровадження програм допрофесійної підготовки для старшої школи (гімназії). Отже, низка освітніх реформ другої половини ХХ століття була спрямована на диверсифікацію змісту навчання, розширення спектра спеціальностей у межах однієї програми. Підвищена увага до STEM-освіти в Швеції підтверджується запровадженням виробничої практики вже на рівні допрофесійної підготовки, продовженням терміну навчання за деякими програмами допрофесійної освіти для підготовки до вступу до університетів, що збільшило кількість жінок у вищій освіті. Отже, STEM-освіта у Швеції розглядається як один із шляхів подолання гендерної нерівності. Виявлено, що в межах STEM-освіти найоптимальніше реалізуються міжпредметні зв’язки різних дисциплін, також краще оцінюються навички, знання, уміння вирішення проблем, співпраця, творче мислення та комунікація. З’ясовано, що STEM-освіта також забезпечує неперервність і наступність освіти, оскільки дає змогу розширювати професійні компетентності, міняти професійний напрям завдяки отриманим професійним компетентностям, а отже, забезпечує кращий доступ до ринку праці в умовах мобільного суспільства.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-технології, допрофесійна підготовка, міжпредметні зв’язки, інтегроване навчання.

На сучасному етапі налаштування усіх інтелектуальних сфер, у тому числі освітньої, на нові умови праці висуває серйозні виклики перед освітянами, в тому числі розширення спектра професійних компетентностей фахівців, пов’язаних із мобільністю робочих кадрів, необхідністю перекваліфікації для кращого працевлаштування. Багато країн Європи звернулися до STEM-освіти як одного із шляхів вирішення цієї проблеми шляхом інтеграції широкого спектра професійних компетентностей. Україна не стоїть осторонь усіх необхідних трансформацій, а отже, намагається вивчати передовий зарубіжний досвід. Швеція має вагомий напрацювання у практиці STEM-підходу як у довузівській підготовці, так і у вищій та середній професійній освіті.

Підготовка фахівців у сучасних умовах передбачає оволодіння студентами інноваційними технологіями, інтегрованим підходом до вирішення задач, що є однією з необхідних умов ефективної діяльності.

Стратегії інноваційної діяльності висвітлювалися у вітчизняних і зарубіжних працях. Наприклад, Є. Смірнова-Трибульська описує застосування STEM-технологій в онлайн-навчанні. Зарубіжні науковці Дж. Бенсон і К. Хаммам розглядають можливості застосування STEM-технологій у зв’язку з гуманітарними дисциплінами. На теренах педагогічної науки Швеції цей підхід став темою наукових досліджень Д. Льовхайма як один із шляхів удосконалення вищої освіти, надавши жінкам більшого доступу до вищої освіти. П. В. Брінтессон та В. Седеборг також висвітлюють питання міжпредметних зв’язків у вищій освіті. Е. Мелландер розглядає STEM-освіту в розрізі допрофесійної підготовки у Швеції.

Мета статті – проаналізувати передумови та практику запровадження STEM-освіти у Швеції.

STEM-освіта як явище так чи інакше простежується в змісті освіти різних країн, починаючи з 1950-х років та має низку передумов втілення. Виникненню STEM-освіти передують стрімкий розвиток науки та технологій, молекулярної біології та біоінженерії, ядерної фізики та інженерії. Людство постає перед викликами вивчення впливу технологій на людину та природу, тобто вирішенням питання гармонійного розвитку техніки та світу. STEM-освіта розглядається як освіта загалом та як особливий підхід, який здійснюється через поєднання природничих дисциплін (фізики, хімії, біології), технології, інженерії або технічної творчості та математики (S – science, T – technology – E-engineering – M-mathematics), який був запроваджений із метою успішного працевлаштування випускників середніх та вищих навчальних закладів [9]. Одними з перших, хто запровадив STEM-освіту, була Канада. Однак згодом STEM-освіта набула нового формату розвитку, оскільки вже у 2007 році за ініціативи Дж. Якмана до STEM-дисциплін додали мистецтво ‘arts’, а тому з’явилася нова абревіатура STEAM-освіта. Нині STEAM-освіта активно практикується в навчальних закладах у 25 країнах світу, які випускають інженерів різних напрямів, програмістів, біоінженерів, технологів, біофізиків тощо [9].

Країни Скандинавії звернулися до STEM-технологій із метою ширшого залучення дівчат до оволодіння цими дисциплінами та надання їм кращого працевлаштування. Таким чином, STEM-освіта також розглядається як один із шляхів подолання гендерної нерівності в цих країнах [7]. Отже, STEM – це особлива організація змісту освіти, яка передбачає всебічне оволодіння складними уміннями та навичками, опираючись на знання математики, фізики, природничих дисциплін, прикладних інженерних знань та умінь.

У Швеції запровадження STEM-освіти відбувалося на тлі освітніх реформ, цілі яких полягали в забезпеченні рівного доступу освіти для всіх прошарків населення та її децентралізації. Розуміння характеру

навчального процесу виходило з розуміння власних інтересів та здібностей учнів або визнання формуючого характеру навчального процесу [2]. В. Сьостранд підкреслює, що ці реформи дали поштовх теоретичним і практичним дослідженням різноманітних питань змісту навчання, а домінуючі до того епістеміологічні погляди на кількісний і репродуктивний характер навчання змінилися на якісний [8, с. 182]. Саме у цей період порушено питання про поєднання практичної діяльності з теорією, звернення до технологічного підходу до навчання та його подальший розвиток.

У нових реформаторських навчальних планах (Lpo94) від 1994 р. для обов'язкової (основної) школи та (Lgy95) від 1995 р. для старшої школи (гімназії) Швеції зазначалося, що обидва типи шкіл мали також готувати молодих людей до життя в доволі складному та мінливому сучасному світі, де особливого значення набувають здібності критичного мислення й оцінки подій, явищ і фактів навколишньої дійсності, здатність до самоосвіти та співробітництва з іншими учнями і вчителями тощо [2, с. 74]. Крім того, навчальний план для гімназії не лише збільшував теоретичний контент, але й розширював професійне поле підготовки, полегшуючи вступ до університету. Отже, це стало ще однією передумовою звернення до STEM-освіти, бо вона не лише інкорпорує міжпредметні зв'язки, але практично реалізує їх, що забезпечує поступовість та інтегрованість навчання, здійснює логічний перехід від нижчого освітнього рівня до вищого.

Запровадженню STEM-освіти в Швеції передували найважливіші освітні реформи, започатковані ще в 1970-х рр. із введенням навчальних планів для основної школи та гімназії, які відображали кількісні зміни у змісті освіти, його наповнюваність. Так з'явилося 22 напрями допрофесійної підготовки:

- 5 теоретичних 3- або 4-річних програм для підготовки до університету, одна з яких називалася “Технологія і інженерія” та тривала 3 роки, але мала додатковий вибірковий 4 рік професійної підготовки, після якого надавалася інженерна кваліфікація;

- 4 теоретичних 2-річних програми: бізнес-адміністрування, музика, технологія та інженерія готували студентів до обмеженої кількості університетських програм, але вони не давали очікуваного рівня для подальшого навчання за університетськими STEM-програмами. Цікаво, що раніше музика не входила до STEM-програм, в той час як із приходом комп'ютерних технологій нині це один із популярних і перспективних напрямів освітнього розвитку, оскільки за допомогою комп'ютерних програм можна не лише складати музику, але й робити спеціальні звукові ефекти, аранжування тощо;

- 13 дворічних програм частково включали STEM-підхід: прикладні технології, автомеханіка, промислові процеси, охорона здоров'я, прикладні природничі науки, такі як лісництво і фермерство. Хоча ці програми мали вузьку професійну спрямованість, вони не забезпечували необхідної кваліфікації, а тому після їх завершення випускники мали труднощі з працевлаштуванням, оскільки роботодавці неохоче брали їх на практику, а згодом і на роботу [7, с. 11].

Якщо в 70-х рр. минулого століття основна увага приділялася тому, “чого навчати?”, то, починаючи з 90-х рр., педагогічна думка стала спрямовуватися на технологічний підхід, тобто на питання “як навчати?” [2, с. 74–75]. Ще у 1980-х рр. Стався помітний поворот педагогічних досліджень на якість освіти, набула популярності теорія про навчальні плани [5]. Із запровадженням нових навчальних планів для основної і старшої школи у 1994–1995 рр. відбулося скорочення допрофесійної підготовки на 1 рік, але, як зауважує Е. Мелландер, це дало позитивні результати завдяки ущільненню її змісту та зосередженню на більш прикладних аспектах дисциплін [2]. Цей феномен також описує Д. Льовхейм (2016) як шанс до вступу на університетську STEM-програму [6]. Однак не усі молоді люди скористалися нею, а натомість стали працевлаштовуватися [7, с. 43], хоча в деяких університетах діяли STEM-програми, які мали бінарну мету: забезпечити неперервність і наступність професійної освіти, а також працевлаштування майбутніх випускників.

Варто зазначити, що STEM-освіта в Швеції розвивалася відповідно до соціального запиту суспільства та в руслі світової тенденції до інтеграції, децентралізації, демократизації, комп'ютеризації освіти, а також виникнення її альтернативних форм. Внаслідок якісних освітніх змін було скорочено перелік напрямів допрофесійної підготовки з 20 до 16, а з 2000 року – 17, кожен з яких тривала по 3 роки. Вони називалися програмами. 15 цих програм мали практичне, а 2 – теоретичне спрямування. До речі саме тут відбулася їх диверсифікація: програма “Природничі науки” розширилася до “Природничі, технічні науки та інженерія”, а програма “Суспільні науки” розгалузилася на “Бізнес-адміністрування, гуманітарні і суспільні дисципліни” [1]. Відповідно збільшився термін навчання від 2 до 3 років. Також з'явилося 2 нових програми: “Засоби масової комунікації” і “Готельно-ресторанна справа”. Запроваджено такі програми:

Професійні програми:

- Мистецтво – програма, яка передбачає підготовку художників, дизайнерів, танцюристів, музикантів і акторів;

- Бізнес і адміністрація – програма, яка забезпечує підготовку для комерційної та адміністративної діяльності, сфер обслуговування і туризму;

- Будівництво – програма, яка готує широкий спектр будівельників, майстрів по металу, малярів;

- Організація дозвілля та відпочинку дітей – програма, яка охоплює підготовку для роботи в дошкільних і позашкільних закладах (спортшколах, бібліотеках тощо);

- програма “Електротехніка та електрообладнання” дає базову підготовку спеціалістам з установки, ремонту різноманітного промислового та побутового електрообладнання;

- “Харчова програма” готує спеціалістів харчової та продовольчої сфери, орієнтуючись на місцеві потреби (переробка харчових продуктів, поставка, збут тощо);
- Ремісничка програма готує широких спектр ремісничих професій, а зміст цієї програми також варіюється за територіальними потребами відповідної комуни;
- програма “Догляд за хворими та літніми людьми” за змістом орієнтується на місцеві лікарні, пансіонати для літніх та інші заклади відповідного типу;
- програма “Готельно-ресторанна справа” готує спеціалістів готельно-ресторанної сфери від повара до організатора конференцій;
- “Промислова програма” хоча і має місцеву спеціалізацію, але випускники можуть влаштуватися і в інших кутках країни на промислових підприємствах для роботи та обслуговування автоматизованих процесів і обладнання;
- програма “Засоби масової інформації” забезпечує підготовку спеціалістів телебачення, радіо, преси: репортерів, операторів та дизайнерів у друкарнях, розробників, оформлювачів тощо;
- програма “Використання природних ресурсів” має територіальну спрямованість та готує спеціалістів для роботи у сферах сільського, лісного господарства, садівництва, скотарства тощо;
- програма “Транспортна інженерія” має широкий спектр підготовки спеціалістів-ремонтників авіа-транспортів, автобусів, машин, вантажних машин і тракторів;
- “Технічна програма” передбачена для загальнонаціональних і територіальних потреб промислових підприємств, конструкторських бюро тощо.

Теоретичні програми:

- програма “Природничі науки” готує до університету і передбачає подальше поглиблене вивчення математики та інших точних наук, комп’ютерних технологій, охорони навколишнього середовища;
- “Суспільні науки” також готує до університету і передбачає подальше вивчення суспільних наук, економіки та мов [1, с. 60–62].

Як бачимо, усі програми мають досить широкий спектр підготовки, а їх особливість – практична та територіальна спрямованість. Як зазначає Е. Е. Ісмаїлов, інваріантною складовою частиною цих програм залишилися шведська, англійська мови, математика, природничі науки (фізика, хімія, біологія), суспільні науки (географія, історія), релігія, охорона здоров’я і спорт, мистецтва [1]. За своїм змістом вони найбільш підходять до запровадження STEM-підходу, оскільки є диверсифікованими з-поміж суміжних наук. Е. Мелландер зауважує, що випускники основної школи отримували додатковий підготовчий рік під керівництвом університету, щоб потім швидше влитися в університетську STEM-освіту [7, с. 13]. Це була вимога майбутніх роботодавців, що відображає також і сучасні тенденції.

На це спрямовують останні публікації щодо найближчих освітніх перспектив. Отже, міжпредметні зв’язки будуть реалізовуватися через “широкий збалансований спектр тем із різних дисциплін. Оцінюватимуться навички, знання, уміння вирішення проблем, співпраця, творче мислення та комунікація. Навчальний план буде розроблятися з урахуванням потреб роботодавців, відображуючи знання і навички, які вони найбільше очікують від здобувачів освіти” [4].

Із затвердженням нового навчального плану для гімназії Gy11 (2011 р.) відбувся відхід від практичної підготовки до більш теоретизованої для посилення можливостей вступу до університету. Тобто останній навчальний план ішов всупереч реформам, відображеним у навчальному плані для гімназії Lgy95, який і до тепер вважається найоптимальнішим [7]. До того ж навчальні програми, окрім теоретичних, не забезпечували підготовки до університету, а тому студенти змушені добирати курси, щоб вступити до ВНЗ, багато з яких включають STEM-курси.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у Швеції STEM-освіта втілюється порівнево, не усі програми чи курси охоплені нею однаково. Рівень STEM1 має 3–4 роки навчання за теоретичними програмами “Наука, технологія та інженерія” і “Міжнародний бакалаврат” [7]. Остання програма готує до університету, а кількість студентів у ній обмежена. На думку Е. Мелландер, ця програма мало орієнтується на STEM-освіту, вона менше вивчає прикладних дисциплін [7]. Рівень STEM2 включає 2–3 роки допрофесійної підготовки в прикладній біології, що передбачає отримання практичних знань та навичок у лісництві, фермерстві, садівництві та тваринництві, а також медицині. STEM 3 охоплює 2–3 роки допрофесійної підготовки за напрямом “Прикладна технологія та інженерія”, який включає прикладну інженерію, механіку, електротехніку, енергетику, механіку, навчання на оператора різних установок та процесів.

Е. Мелландер зауважує, що STEM-програми (особливо STEM2, які включають медицину, садівництво), розширили можливості жіночої статі до вступу на університетські STEM-програми. Водночас із затвердженням Gy11 зросли вимоги до знань із математики, фізики, інженерії, що підвищило кількість вступників на університетські STEM-програми, але не настільки, щоб задовольнити усі вимоги університетів, особливо стосовно фізики та інженерії [7, с. 40–41].

Як показує дослідження, флагманом розвитку STEM-освіти у Швеції став Лінчопінгський університет (м. Лінчопінг), який є Національним центром природничої та інженерної освіти National Centre for Science and Technology Education (NATDID), а також Національним центром шкільних освітніх технологій. Він створений на підтримку шкільних вчителів, для організації конференцій, наукової роботи, співпраці з представ-

никами промисловості. В основній школі (1–9 класи) Швеції предмет “Техніка” є обов’язковим, оскільки учні мають знати принципи роботи приладів для роботи в різноманітних сферах, оволодівати технікою їх конструювання, застосовувати технології в мистецтві для написання або продукування музичних творів, при цьому застосовувати математичні знання для різноманітних розрахунків.

Висновки. STEM-освіта в Швеції є атрибутом технологічно та економічно розвиненого суспільства, яке потребує висококваліфікованих фахівців, здатних діяти у високотехнологічних умовах праці. STEM-освіта розширює спектр спеціалізації, скорочує шлях до професійної діяльності завдяки поліпшенню якості допрофесійної підготовки, надає ширші можливості отримання вищої професійної освіти, працевлаштування в умовах мобільності робочих кадрів.

Подальшого вивчення потребує запровадження STEM-технологій у педагогічній освіті, зокрема, з метою поліпшення якості підготовки вчителів для роботи в умовах дистанційного навчання.

Використана література:

1. Исмаилов Э. Э. Шведская модель довузовской профессиональной подготовки : монография. Карлскруна : Муниципальная гимназия им. Чэпмена. 2002. 342 с.
2. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Київ : Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, 2012. 224 с.
3. Bryntesson, P.–V., Cederborg Wincent, T. & Fagrell, P. ‘Varför finns basår?’ Why does the Supplementary 1-year upper secondary science/technology education exist? *The 5th Development conference for Swedish engineering education*, November 18–19, Uppsala Univ. Linköping Univ. 2015. 12 p.
4. Changing Education: Creating the conditions for a broad, balanced and connected curriculum. URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/education-skills/changing-education/> (дата звернення: 05.09.2020).
5. Englund T. Läroplansteori och didaktik . *Didaktika minima*. Lund, 1995. S. 36–44.
6. Lövhheim, D. (2016). *Natural scientists, engineers and the freedom of choice – Recruitment to studies in science and technology in Sweden 1950–2000*. Lund : Nordic Academic Press. 236 s.
7. Mellander, E. “Upper secondary school in Sweden with a STEM focus: Curricula, educational choices, and attainments 1986–2016”. *Royal Society project Broadening the curriculum*. downloadable from. URL: <https://royalsociety.org/topicspolicy/education-skills/broadening-the-curriculum/> (дата звернення: 26.08.2020).
8. Sjostrand W. Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education In Scandinavia. *International Review of Education*, Vol. 13, No. 2 (1967). P. 180–194.
9. STEAM Education: Gearing Students Towards The Future. URL: <https://www.international-schools-database.com/news/steam-education-gearing-students-towards-the-future>. (дата звернення: 16.09.2020).

References:

1. Ismailov E.E. (2002) Shvedskaya model dovuzovskoy professionalnoy podgotovki [The Swedish model of pre-university education]. Karlskruna: munitsipalnaya gimnaziya im. Chepmena. 342 s. [in Russian].
2. Movchan L.H. (2012) Rozvytok zmistu shkilnoi inshomovnoi osvity v Korolivstvi Shvetsiia [Development of the content of secondary foreign language education in the Kingdom of Sweden]. Kyiv. Vidkrytyi mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny “Ukraina”. 224 s. [in Ukrainian].
3. Bryntesson P.–V., Cederborg Wincent, T. & Fagrell, P. (2015) ‘Varför finns basår?’ Why does the Supplementary 1-year upper secondary science/technology education exist? *The 5th Development conference for Swedish engineering education*, November 18–19, Uppsala University. Linköping University. 12 p.
4. Changing Education: Creating the conditions for a broad, balanced and connected curriculum. URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/education-skills/changing-education/>. (data zvernennia: 05.09.2020).
5. Englund T. (1995) Läroplansteori och didaktik. *Didaktika minima*. Lund. S. 36–44.
6. Lövhheim D. (2016) Natural scientists, engineers and the freedom of choice – Recruitment to studies in science and technology in Sweden 1950–2000. Lund: Nordic Academic Press.
7. Mellander E. “Upper secondary school in Sweden with a STEM focus: Curricula, educational choices, and attainments 1986–2016”, *Royal Society project Broadening the curriculum*. URL: <https://royalsociety.org/topicspolicy/education-skills/broadening-the-curriculum/pdf> (data zvernennia: 26.08.2020).
8. Sjostrand W. (1967) Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education in Scandinavia. *International Review of Education*, Vol. 13, No. 2. P. 180–194.
9. STEAM Education: Gearing Students Towards The Future. URL: <https://www.international-schools-database.com/news/steam-education-gearing-students-towards-the-future> (data zvernennia: 16.09.2020).

Movchan L. H., Holovska I. V. From the Swedish experience of implementing STEM-education

The article discusses the practice of STEM education in Sweden. The concept of STEM education is considered as an integrated study of natural and technical sciences in order to improve the quality of professional competencies and provide better employment. It was found out that the introduction of STEM education in Sweden was preconditioned by educational reforms and took place in accordance with the social demand of society to provide jobs to as many people as possible. It is known that educational standards in Sweden have always been quite high, and therefore achieving higher educational level, especially in technical and natural sciences, has always been quite difficult. It is revealed that STEM education in Sweden is implemented at the levels of vocational (high school), secondary and higher professional education. An important step towards this was the introduction of pre-vocational training programs for high schools (gymnasiums). Consequently, a number of educational reforms in the second half of the twentieth century were aimed at diversifying the content of training, expanding the range of specialties within a single program. The increased focus on STEM education in Sweden is confirmed by the introduction

of work practice already at the pre-vocational level, extending the duration of training in some pre-professional education programs to prepare for university admission, which has increased the number of women in higher education. So, STEM education in Sweden is seen as one of the ways to overcome gender inequality. It is revealed that within the framework of STEM education, inter-disciplinary ties within various subjects are most optimally implemented, and knowledge, problem-solving skills, cooperation, creative thinking and communication are better evaluated. It was found that STEM education also provides continuity and sequence of education, since it enables to expand professional competencies, change professional direction due to the acquired professional competencies, and therefore provides better access to the labor market in a mobile society.

Key words: STEM-education, STEM-technologies, pre-vocational training, professional education, interdisciplinary ties, integrated learning.

УДК 372.881.111.1:004.77

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.31>

Мороз О. Л.

СТРАТЕГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Стверджується, що ретельний аналіз структури професійно орієнтованої комунікативної компетенції фахівців сприяє розробці ефективної моделі її формування, адже уможливує глибше розуміння сутності поняття комунікативної компетенції та визначення шляхів її формування та вдосконалення, враховуючи професійні потреби фахівців цієї чи іншої галузі. Пропонується у складі професійно орієнтованої комунікативної компетенції саме фахівців морської галузі виокремлювати ядерні та периферійні компоненти. Під ядерними компонентами розуміються такі, що визначаються як мінімальний необхідний для виконання професійних обов'язків перелік умінь та навичок, без яких здійснення професійної діяльності не можливе. У статті наведено огляд основних ядерних компонентів професійно орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морської галузі та детально розкрито сутність одного з них – стратегічного. Цей компонент визначається як ядерний, оскільки забезпечує уміння користуватися мовою залежно від ситуації, враховуючи мовленнєві та психологічні властивості комунікантів і тим самим забезпечує змогу використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативних умов мовлення. Зазначено, що оскільки цей компонент структури професійно орієнтованої комунікативної компетенції включає в себе уміння здійснювати вплив на членів екіпажу з метою виконання поставлених перед ними професійних завдань, а також згуртування екіпажу як цілого колективу, врегулювання міжособистісних стосунків, утворення сприятливого психологічного клімату тощо, то його сформованість має надзвичайно важливе значення для старшого офіцерського плавскладу, до посадових обов'язків якого входить і функція управління. Загалом усі типи умінь, які передбачають у рамках стратегічного компонента структури комунікативної компетенції, пропонується класифікувати та об'єднати у три групи: оперативно-організаторські уміння, соціально-перцептивні уміння та соціально-психологічні уміння. У статті надається детальний опис кожної групи умінь.

Ключові слова: професійна підготовка, професійно орієнтоване спілкування, структура комунікативної компетенції, комунікативна стратегія, функціональний аспект мовлення, комунікативні наміри, комунікативна поведінка, прагматичний аспект.

Останнім часом проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей та вимоги до їх компетенцій привертають увагу науковців, активно обговорюються, вивчаються на різних рівнях. Особливо це стало актуальним у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, адже перед вищою школою постало надзвичайно важливе завдання – підготувати компетентного фахівця, конкурентоспроможного, соціально захищеного якістю і професійно-діяльними можливостями здобутої освіти, а також комплексно підготованого до роботи в умовах, що постійно змінюються [1, с. 31]. З розширенням міжнародних контактів, створенням партнерських кластерів із зарубіжними колегами, створенням можливостей для академічної та професійної мобільності суспільство стає дедалі більш зацікавленим у фахівцях, які готові до роботи з іноземними представниками, а значить, володіють розвиненими вміннями професійно орієнтованого спілкування не лише рідною, а й іноземною мовами. Знання ж іноземної мови та готовність до іншомовного професійно орієнтованого спілкування для майбутніх моряків має надзвичайно важливе значення, а тому входить до переліку фахових компетенцій у процесі їх підготовки у вищому морському навчальному закладі, які визначаються державними стандартами й вимогами Міжнародної морської організації [5].

На нашу думку, розробка ефективної моделі підготовки майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти можлива лише за умови ретельного, різноаспектного вивчення самого поняття “комунікативна компетенція” (КК), з'ясування його сутності, функцій та структури, оскільки вважаємо комунікативну компетенцію складним та системним явищем.

Погоджуючись із твердженням, що “іншомовна мовленнєва комунікативна компетенція є багатокомпонентним утворенням, яке включає декілька видів компетенцій” [2, с. 62], вважаємо, що розумінню сутності

поняття КК та шляхів формування й удосконалення КК, особливо для певної цільової групи, сприяє аналіз її структури.

Починаючи із 70-х років ХХ ст., дослідники комунікативної компетенції дедалі частіше звертаються до спроб виявити та описати її структуру, акцентуючи моделюванні цього феномена у вигляді опису взаємозв'язків, схем або малюнків, які певною мірою характеризують досліджувану категорію, відображають і відтворюють властивості, взаємозв'язки та відношення між її структурними елементами [7, с. 68]. Так, Д. Ізаренков фокусується на базисних складниках КК і її формуванні у студентів-нефілологів [3]. О. Павленко здійснено аспекти аналіз компонентів КК митників [7], В. Смелікова здійснила спробу визначення компонентів професійно орієнтованого спілкування майбутніх судноводіїв [9], у дослідженні І. Секрет запропоновано уточнення компонентного складу іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів [8] тощо. Ґрунтуючись на зазначених нормативних положеннях, науковці продовжують вивчати сутність мовно-комунікативної компетенції та визначати її компоненти стосовно основної школи (А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Карман, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Г. Шелехова, L. Vachman, M. Canale, A. Palmer, M. Swaine). Проте, оскільки у вищому навчальному закладі відбувається вже профільна (професійно орієнтована) іншомовна підготовка майбутніх фахівців, то і структура професійно орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК) може відрізнитися від структури КК, що її формують під час навчання у школі. Важливими для нашого дослідження стали праці Л. Бахмана і А. Палмера, М. Кенела та М. Свейна, Д. Хаймса, розробників Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти тощо, тому що вони найбільш точно, на наш погляд, відповідають меті дослідження. Але провідними щодо структури ПОКК моряків нами визнано ідеї Д. Ізаренкова, який стверджував, що комунікативна компетенція формується взаємодією трьох основних складових частин – мовної, предметної і прагматичної [3].

Ґрунтовний аналіз наукового доробку свідчить про те, що вчені не дійшли єдності щодо структури КК.

Метою статті є визначення загального компонентного складу ПОКК майбутніх фахівців морської галузі та детальний опис одного з її ядерних компонентів – стратегічного.

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що в структурі ПОКК доцільно, на нашу думку, виділяти: ядерні компоненти – такі, без яких здійснення професійної діяльності не можливе взагалі і які розглядаємо як мінімальний необхідний для виконання посадових обов'язків перелік компетенцій фахівця морської галузі; периферійні компоненти – такі, що є, безперечно, важливими як для здійснення професійної діяльності, оскільки можуть її покращити, так і для соціальної активності на борту судна, адже моряки співіснують у власному мікросоціумі протягом багатьох місяців.

До ядерних компонентів ПОКК у нашому дослідженні зараховуємо лінгвістичний, когнітивний та стратегічний. **Лінгвістичний** компонент формується на основі засвоєння орфоепічних, орфографічних, лексичних та граматичних норм. Мова фахівця морської галузі відображає освіченість, вихованість та інтелігентність [9, с. 53], а отже, кожен член екіпажу має правильно вимовляти слова, грамотно будувати фрази, володіти професійним лексичним запасом. Вільне володіння та розпізнавання лексичних одиниць, що вживаються на судні як у побутових, так і в професійних ситуаціях спілкування, вважаємо найсуттєвішим елементом лінгвістичного компонента структури ПОКК. Особливістю фахової підготовки спеціаліста будь-якої галузі є забезпечення володіння ним професійною (фаховою) лексикою, тобто відповідною термінологією. Без уміння користуватися спеціалізованою термінологічною лексикою, властивою цьому професійному контексту успішна реалізація комунікації в умовах професійної діяльності неможлива [6, с. 152–153].

Наступним ядерним компонентом ПОКК майбутніх фахівців морської галузі, на нашу думку, є **когнітивний**, який включає в себе знання, навички і здібності, які необхідні для виконання будь-якої діяльності, особливо специфічної (якою, на нашу думку, є професійна діяльність), оскільки саме наявність таких знань уможливує виконання завдань, знаходження рішень для певних професійних задач та проблемних професійних ситуацій. Від його сформованості залежить успішність виконання правильної послідовності етапів усіх циклів професійної діяльності: управлінського (планування діяльності, надання інструкцій, контроль), операційного (аналіз та оцінка поточної професійної ситуації, антиципація можливих варіантів розвитку подій, вироблення можливих варіантів подальших дій та, зрештою, прийняття остаточного рішення) та допоміжного (сприйняття наданих інструкцій, їх адекватна інтерпретація та розуміння, правильне виконання тощо).

І, зрештою, третім ядерним компонентом у структурі ПОКК майбутніх фахівців морської галузі пропонуємо вважати **стратегічний**. На наше глибоке переконання, готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування залежить не лише від знання мовної системи та теоретичних понять та фактів зі сфери майбутньої професійної діяльності, а й від уміння користуватися мовою залежно від ситуації, враховуючи мовленнєві та психологічні властивості комунікантів. Тобто вважаємо, що стратегічний компонент пов'язаний із функціональним вживанням лінгвістичних засобів; продукуванням висловлювань, які мають певні функції [1, с. 42].

Сформований стратегічний компонент структури КК передбачає уміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативних умов мовлення [3, с. 56]. У наукових джерелах знаходимо такі терміни, як “поведінкова компетенція”, “особистісна компетенція”, “прагматична компетенція” [9; 4; 7; 2; 3; 1 та ін.], які тлумачаться науковцями синонімічно до виокремлюваного нами стратегічного

компонента. Вважаємо таку термінологію більш прийнятною в призмі нашого дослідження, оскільки термін “стратегія” означає принцип поведінки, модель необхідних для досягнення поставлених цілей шляхом координування і розподілу ресурсів і, таким чином, є ширшим за поняття прагматики, яка базується на комунікативних потребах, має на меті досягнення певних цілей та реалізацію певних інтенцій.

У нашому дослідженні під стратегічним компонентом ПОКК розуміємо вміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, володіння технікою спілкування, ситуативну адаптивність у професійно значущих ситуаціях, вміння справляти враження, досвід вживання засобів впливу на аудиторію тощо відповідно до посадових обов’язків [7, с. 74]. Для старшого офіцерського плавскладу цей компонент комунікативної компетенції включає також вміння здійснювати вплив на членів екіпажу з метою виконання поставлених перед ними професійних завдань, а також згуртування екіпажу як цілого колективу, врегулювання міжособистісних стосунків, утворення сприятливого психологічного клімату тощо, оскільки судно – це не лише робоче місце, а й місце постійного проживання членів екіпажу протягом доволі тривалого часу.

Урахування стратегічного компонента в структурі ПОКК вважаємо необхідним тому, що майбутні фахівців будь-якої галузі, в тому числі морської, мають бути готовими здійснювати спілкування відповідно до специфічних професійних умов у різноманітних ситуаціях, ефективно взаємодіючи з різними представниками галузі. Проте варто брати до уваги факт, що кожного разу, коли адресант намагається вступити в контакт і реалізувати свою мету за допомогою мови, він розраховує на певну кількість альтернатив поведінки [7, с. 78]. Особливо яскраво це виявляється в усному діалогічному мовленні, коли спілкування неможливо чітко й точно спрогнозувати заздалегідь, оскільки як було з’ясовано раніше, мова – це дія соціальна, а отже, мовцю необхідно залучити певний рівень креативності для продовження спілкування з іншими комунікантами, орієнтуючись на їхні реакції. Оскільки запрограмувати усі варіанти спілкування неможливо, вміння добре орієнтуватися в комунікативній ситуації та вибудовувати відповідно до неї ефективну стратегію комунікативної поведінки є вкрай важливим взагалі і у професійних ситуаціях зокрема. А отже, стратегічний компонент ПОКК може забезпечити якість реалізації намірів за допомогою добре обраних мовно-комунікативних стратегій та тактик використання найбільш продуктивних мовних засобів у певній комунікативній ситуації [1, с. 43].

Стратегічний компонент ПОКК, на нашу думку, передбачає сформованість трьох основних типів умінь:

1) оперативно-організаторські вміння, які безпосередньо пов’язані з професійною ситуацією та мовними вміннями фахівця. До цієї групи умінь зараховуємо здатність вибирати комунікативні засоби для конкретної ситуації, використовувати адекватні вербальні засоби, здатність планувати спілкування відповідно до конкретної професійної ситуації, здатність фахівця планувати та виробляти стратегію досягнення професійної мети, здатність організувати діяльність колективу відповідно до визначеної стратегії, давати чіткі інструкції та аналізувати підсумки досягнення мети;

2) соціально-перцептивні вміння, які забезпечують здатність особистості до сприйняття співрозмовника, орієнтуватися не лише в ситуації спілкування, а й у проявах комунікантів, зважаючи на їхні індивідуальні та вікові особливості. У цій групі умінь надважливе значення має здатність слухати і розуміти співрозмовника, прогнозувати перлокутивний ефект висловлювання, що уможливить контроль за ситуацією та власною комунікативною поведінкою, правильне будівництво подальшої стратегії розвитку спілкування;

3) соціально-психологічні вміння, які допоможуть будувати та регулювати міжособистісні стосунки членів колективу, учасників спілкування. До цієї групи умінь зараховуємо здатність згуртувати колектив, стимулювати активність та удосконалити діяльність його членів, спонукати їх до саморозвитку та самовдосконалення. Ця група умінь є надзвичайно важливою для вищого керівного офіцерського плавскладу, оскільки уможливує ефективне виконання фахівцем посадових обов’язків на третьому, управлінському, рівні відповідальності. Проте починати розвивати ці вміння, на наше переконання, необхідно з самого початку професійної підготовки курсантів/студентів у морському ВНЗ, адже цей процес є тривалим та вимагає поступового, безперервного розвитку зазначених умінь.

Аналіз наукового доробку із питання сутності стратегічного компонента ПОКК (або “прагматичної компетентності” в іншій термінології), показав, що вчені зараховують до його змісту термінологічну та мовленнєвотекстову (тобто текстоінтерпретувальну, лексикографічну та дискурсивну) компетентності [1, с. 43]. Ми не можемо погодитися із такою пропозицією, оскільки вважаємо, що термінологія певної галузі є сама по собі нейтральною лексикою та не має жодного конотативного значення, її основна функція – номінація певних професійно специфічних об’єктів, дій, структурних елементів, приладів тощо, які є характерними для тієї чи іншої сфери діяльності. Що ж до місця мовленнєвотекстових елементів у складі структури ПОКК, вважаємо за необхідне виокремити їх у незалежний периферійний компонент у структурі комунікативної компетенції, оскільки робота з текстами та висловлюваннями різних типів та жанрів, вміння адекватно їх інтерпретувати тощо, співвідносяться радше з грамотністю, загальним інтелектуальним рівнем та рівнем освіченості індивіда, ніж з вміннями вибудовувати стратегію комунікативної поведінки та регулювати міжособистісні стосунки членів колективу.

Висновки. Отже, у спрощеному вигляді вважаємо, що стратегічний компонент ПОКК передбачає вміння застосовувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуативних умов мовлення, складається зі знань відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) й висловлюваннями, що їх

реалізують [3, с. 56–57; 4, с. 131]. Володіння такими уміннями дасть фахівцю змогу вільно реалізувати свої сили і здібності як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування.

Використана література:

1. Гридзук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей : монографія. Львів : Новий світ, 2017. 444 с.
2. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 446 арк.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
4. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2013. 533 арк.
5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками (консолидированный текст) / пер.: В. Стрелков, Т. Кузнецова, С. Лапченков. Санкт-Петербург : ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. 805 с.
6. Мороз О. Л. Термінологічна компетенція як фундаментальна складова готовності до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 151–155.
7. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
8. Секрет І. В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 552 арк.
9. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводів до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 305 арк.
10. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

References:

1. Hrydzuk, O. Ye. (2017) *Naukovi osnovy formuvannya movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv lisotekhnichnykh spetsialnosti* [Scientific basics of communicative competency formation of future forestry industry specialists]. Lviv : Novyi svit. 444 p. [in Ukrainian]
2. Hryshkova, R. (2007) *Pedahohichni zasady formuvannya inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnosti u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Pedagogical grounds of foreign sociocultural competency formation of non-philological students in the process of professional training]. *Doctor's Thesis*. Kyiv. 446 p. [in Ukrainian]
3. Izarenkov, D.I. (1990) *Bazisnye sostavlyayushie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov* [Basic components of communicative competency and the ways of their formation at the advanced level of non-philological students' education]. *Russian Language abroad*. Vol. 4. PP. 54–60. [in Russian]
4. Kovtun, O. (2013) *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya profesiinoho movlennia u maibutnix fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi* [Theoretico-methodological grounds of professional speech formation of the future aviation specialists]. *Doctor's Thesis*. Odesa. 533 p. [in Ukrainian]
5. International Standards on Training, Certification and Watchkeeping 1978 (consolidated edition) (2010). Sankt-Peterburh: ЗАО «ТsNYIMF». 805 p.
6. Moroz, O.L. (2020) *Terminolohichna kompetentsiia yak fundamentalna skladova hotovnosti do profesiino-orientovanoho inshomovnoho spilkuvannya* [Terminological competency as fundamental components of rediness to professionally oriented foreign language communication]. *Bulletin of Cherkasy National University. Pedagogical Sciences*. Vol. 1. PP. 151–155. [in Ukrainian]
7. Pavlenko, O. O. (2010). *Formuvannya komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi nepevnoi profesiinoi osvity* [Communicative Competency Formation of Future Custom Service Specialists in the Framework of Continuous Professional Education]. *Doctor's Thesis*. Dnipropetrovsk. 560 p. [in Ukrainian]
8. Sekret, I. (2012) *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoi osvity* [Theoretical and methodological basis of foreign language professional competency formation of the higher educational establishments students in terms of distant learning]. *Doctor's Thesis*. Kyiv. 552 p. [in Ukrainian]
9. Smelikova, V. (2017). *Pidhotovka maibutnix sudnovodiiv do profesiino-orientovanoho spilkuvannya zasobamy keis-tekhnohii* [Future seafarers' training to professionally-oriented communication by means of case-study]. *PhD Thesis*. Kherson. 305 p. [in Ukrainian]
10. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

Moroz O. L. The strategic component of professionally-oriented communicative competency of seafarers

It is argued in the article that the detailed analyses of professionally-oriented communicative competency structure enables the development of the effective model of its formation because it makes possible better and deeper understanding of the communicative competency phenomena essence and, in such a way, helps to determine the ways of its formation and improvement taking into the consideration the professional needs of this or that specialty. It is suggested to distinguish inside the structure of the professionally-oriented communicative competency of seafarers namely two major kinds of components: core and auxiliary ones. The core components mean the ones which are defined as minimum required for job performance list of knowledge and skills without which a person cannot carry out the professional tasks successfully. The article suggests the review of all core components in the structure of professionally-oriented communicative competency of seafarers but it primarily concentrates on the detailed description of the cognitive one. This component is deemed to be the core one because it provides for the ability to use the foreign language in accordance to the communicative situation, taking into consideration the communicative and psychological features of communicators and, thus, provides for the possibility of to use statements in compliance with

the communicative aims of the speaker and communicative conditions. It is claimed that as the strategic component of professionally-oriented communicative competency structure includes also the abilities to influence crewmembers so that they would carry out the tasks given, as well as the skills of building crew into a team, regulating interpersonal relationships between individual crewmembers and creating a positive emotional atmosphere, it means that it is especially important for the senior officers whose professional duties are connected not only with navigational or engineering tasks but also the managerial ones. Generally speaking, all the skills and abilities, required for the strategic components to be active, are suggested to be classified and united into three main groups: operational and organizational skills, social and perceptual skills, social and psychological skills. The article provides the detailed description of each group.

Key words: professional training, professionally-oriented communication, communicative competency structure, communicative strategy, functional aspects of speaking, communicative intentions, communicative behaviour, pragmatic aspect.

УДК 37.091.33:001.895:657-063

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.32>

Олійник Н. А.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Вагомого значення нині набуває проблема підготовки студентів вищих закладів освіти, значна кількість науковців звертає увагу на інноваційні технології навчання викладачів до професійної підготовки, зокрема для підготовки фахівців аграрного сектора. Зміни в системі аграрної освіти вимагають поглянути під особливим кутом на проблему професійної підготовки студентів. Мета роботи полягає у визначенні основних видів інновацій у вищій школі та розкритті ролі інноваційних технологій навчання в підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі. Одним з ефективних засобів професійної підготовки майбутніх аграріїв, як показує досвід, є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки до інноваційної діяльності в умовах диференційованого навчання. На основі аналізу наукових джерел можна дійти висновку, що спонукальними мотивами до змін в освітньому процесі зі сторони професорсько-педагогічного складу є прагнення випробувати новий прийом роботи, зробити навчання студентів-аграріїв цікавим, бажання підвищити рівень професійної майстерності, потреба в самореалізації, престижність інноваційної діяльності, матеріальне заохочення.

Основна причина негативних наслідків впровадження інновацій пов'язана з психологічною неготовністю викладачів та слабкою розробленістю теоретичних і методологічних основ, що визначають професійно спрямовану практичну підготовку.

Об'єктивними передумовами впровадження в освітній процес аграрної освіти інноваційних технологій навчання є: зниження якості та ефективності процесу навчання загалом або його окремих ланок, падіння у студентів інтересу до занять з окремих предметів чи дисципліни, незадоволеність самих викладачів станом навчального процесу.

Доречно визначити роль викладача, який створює сприятливий мікроклімат, координує діяльність. Саме викладач має вміти правильно організувати й управляти інноваційною діяльністю студентів.

Ключові слова: інноваційні технології, інновації, професійна підготовка, викладач, аграрний заклад освіти.

Ефективне господарювання в аграрному секторі потребує належного матеріально-технічного забезпечення, використання новітніх досягнень науки і техніки, сучасних технологій. Сучасна освіта відрізняється тим, що в освітній процес активно впроваджуються новітні досягнення науки та техніки. Це вимагає від викладачів оперативного перетворення наукової інформації на освітню. Запропоновано алгоритм інноваційної педагогічної діяльності в аграрних закладах.

Поєднання високої фахової, ґрунтовної загальноосвітньої підготовки майбутніх фахівців із набуттям ними навичок оперативного й відповідного реагування на будь-які зміни в технологічному процесі, саморозвитку, мобільності є одним із головних завдань конкурентоспроможного на ринку праці фахівця-аграрія.

Протягом останніх років у психолого-педагогічній літературі питанням розвитку інновацій у вищій освіті займалась значна кількість науковців. Проблема інноваційного розвитку вищої освіти України вивчали М. Артющина, Г. Клімова, Г. Ковальчук, О. Мельникова, Л. Савенкова. Психологічний аспект комп'ютеризації освіти досліджувала М. Кононова, формування психолого-педагогічної компетентності вивчали В. Завірюха, І. Міщенко, Г. Романенко.

Питанням дослідження підготовки фахівців аграрних галузей освіти займались О. Джеджула, Р. Кравець, О. Матієнко, Н. Олійник, М. Пушкар, М. Шигун та ін. Проте проблеми забезпечення якісного викладання дисциплін фахового спрямування із застосування сучасних інноваційних технологій, активних форм, методів і засобів навчання, які сприятимуть покращенню ефективності підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, мало вивчені та потребують подальшого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні основних видів інновацій у вищій школі та розкритті ролі інноваційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі.

Підготовка фахівців нової фундації, які б відповідали усім вимогам ринку праці, вимагає від викладача запроваджувати та використовувати інноваційні технології в освіті. Широкий розвиток педагогічної творчості, дидактичних інновацій сприяє формування професійних навичок і умінь у масовій практиці навчання студентів. До найважливіших умов ефективності педагогічних нововведень зараховують: здатність зацікавити студентів та готовність викладачів до зміни своєї діяльності, вибір дидактичних нововведень, забезпечення інформацією про нові засоби та методи навчання, та вміння їх використовувати на практиці. Реалізація цих умов може бути здійснена в будь-якому педагогічному колективі, зацікавленому в удосконаленні освітнього процесу.

Одним з ефективних засобів професійної підготовки майбутніх аграріїв, як показує досвід, є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки до інноваційної діяльності в умовах диференційованого навчання.

Протягом останніх років проявляється стійка наукова зацікавленість створенням єдиного освітнього простору, який би знаходився в тісному взаємозв'язку з безперервною освітою. Така освіта пов'язана з проблемою різнобічного гармонійного розвитку особистості (включає індивідуальні особливості, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтири) та вимогами сучасного суспільства до кваліфікованих, мобільних працівників. Зміна соціальної та освітньої ситуації в країні вивела систему освіти України на новий режим функціонування і розвитку [2, с. 13]. Зокрема, це зумовлено у Законі "Про вищу освіту". З цієї метою варто впроваджувати в освітній процес нові освітні технології, а саме: контекстне, імітаційне, проблемне, модульне, дистанційне, проєктне навчання.

Під інноваційною діяльністю варто розуміти новий напрям педагогічної науки, пов'язаний із моделями інноваційного розвитку освіти і спрямований на формування загальноосвітніх, професійних, культурних і соціально значущих якостей, здібностей студентів із метою підготовки їх до майбутньої професійної діяльності. Цей культурно-освітній розвиток визначає світогляд і самосвідомість сучасного студента-аграрія, який формується та працює в умовах творчого пошуку. У дидактичному процесі спостерігається своєрідна діалектика розвитку його суб'єктів та об'єктів. Аналіз "об'єкт-суб'єктних" зв'язків дає змогу виділити три блоки завдань: 1) сприяють професійному зростанню викладача; 2) спрямовані на реалізацію фахових компетенцій у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності; 3) допомагають одночасно і тим, і іншим.

Ця класифікація, як і будь-яка інша, дещо спрощує реальну ситуацію, однак дає змогу сконцентрувати увагу на вже виявлених ефективних практичних моментах цієї роботи. Перш за все, це інтегративність і універсальність винаходів. Перша якість проявляється в тому, що в процесі вирішення конкретного завдання можуть одночасно використовуватися знання з інших дисциплін. Друга відображає, що методи, прийоми і способи вирішення конкретних винахідницьких задач рівною мірою можуть бути застосовані практично у всіх галузях знань. Запропонована класифікація дає змогу викладачеві моделювати той чи інший тип освітнього процесу, виходячи з конкретних умов і обставин. Слід зазначити, що для вирішення різних завдань інноваційно-педагогічної діяльності в аграрному закладі освіти необхідно залучити до процесу підготовки і прийняття рішень всіх членів педагогічного колективу, це вмотивує діяльність викладача. Можна моделювати алгоритм інноваційно-педагогічної діяльності, який передбачає два етапи. На початковому етапі доцільно обмежитися створенням робочої групи, не включаючи відразу в цей процес велику кількість педагогів. Мобільна, згуртована єдиною ідеєю група в процесі своєї діяльності буде поступово формувати спільну педагогічну мету з урахуванням напрямів підготовки студентів і залучати до цієї роботи нових педагогів.

Керівник групи на першому етапі розвитку інноваційно-педагогічної діяльності вирішує два взаємопов'язані завдання: 1) стимулює членів групи на творчій роботі; 2) створює умови, що дають змогу викладачеві поєднувати особисті бачення та знання.

Формулювання єдиної мети з урахуванням конкретної дисципліни (тематика) кафедр вищого навчального закладу спонукає до творчої роботи однодумців, яка уможливить проведення колективної роботи в межах поетапного розвитку. Цей додатковий прийом об'єднання членів різних кафедр дасть змогу кожному з викладачів не тільки усвідомити свою приналежність до спільноти однодумців, а й бути готовим до інноваційної діяльності. Другий етап складніший, бо пов'язаний із психологічною готовністю до інновацій окремих членів кафедр та бажанням працювати. Значна частина викладачів ставить під сумнів можливість впровадження таких нововведень. У такій ситуації необхідно подолати розбіжності всередині колективу. Всі зусилля спрямовуються на почуття відповідальності за спільну справу, доброзичливого ставлення, взаємодопомоги та підтримки, залучення всіх викладачів до інноваційного співробітництва. Постійна акцентуація на проблемах інноваційно-педагогічної діяльності дасть змогу по-новому проєктувати і моделювати освітній процес, згуртувати педагогічний колектив не тільки однієї кафедри, але й факультетів та університету загалом. Все це дасть змогу досягти головного завдання – правильно організувати інноваційну педагогічну діяльність.

Спільна діяльність педагогічного колективу виражається як особистісно орієнтований підхід до підготовки фахівців в умовах освітнього аграрного комплексу. Необхідно готувати не тільки професіоналів своєї справи, а й особистість, яка здатна до самоорганізації, саморозвитку і саморегуляції. Інноваційний процес, зумовлений зв'язком із наукою, сприяє багатоплановим змінам у змісті освіти і педагогічних технологіях. Це своєю чергою впливає на інтеграцію навчальних предметів, посилюючи значення психолого-педагогічного блоку і дає змогу вдосконалити лекції та семінари. Зміни в змісті освіти, впровадження нових освітніх технологій, перехід до багаторівневої системи підготовки фахівців – все це стало можливим внаслідок розробки і впровадження сучасної концепції аграрної освіти в контексті соціальних реформ, що проводяться в нашій державі.

Аналізуючи освітній процес в університеті, можна дійти висновку, що спонукальними мотивами до змін в освітньому процесі зі сторони професорсько-педагогічного складу є: а) прагнення випробувати новий вид роботи, б) спроба зробити навчання студентів-аграріїв цікавим для них, в) бажання підвищити рівень професійної майстерності, г) потреба в самореалізації, г) престижність інноваційної діяльності, д) матеріальна зацікавленість. Відсутність таких мотивів свідчить про те, що інноваційна діяльність відбувається стихійно, часто без врахування реальних потреб і можливостей аграрного університету.

Посиленню зацікавленості викладачів у вдосконаленні навчальної діяльності сприяють різні зовнішні чинники: безперервна зміна змісту освіти, підвищення конкурентоспроможності освітніх закладів (а також окремих працівників) в умовах ринкових відносин, індексація оплати праці викладача та інші чинники. Інноваційні технології навчання, як правило, завжди використовувалися у вищій школі через обов'язкове масове впровадження нововведень або як результат зусиль науковців-новаторів.

Нині впровадження дидактичних інновацій здобуває інший характер – виборчий. Викладачі аграрних університетів більше орієнтуються на використання лише тих досягнень педагогічної науки, які відповідають їх потребам, тематиці вимогам вищої школи. Тому через неоднорідність педагогічної спільноти за ступенем дидактичної підготовленості, рівня інформованості про засоби модернізації процедури навчання окремі викладачі нерідко вибирають різні засоби навчання, які відрізняються.

Проте варто зазначити, що відбувається механічне копіювання передового досвіду, часто проявляється усвідомлений підхід до вибору засобів навчання, що ведуть до якісної зміни освітнього процесу. Наше дослідження (проведення у 2019–2020 рр. соціологічними методами опитування і спостереження) підтверджує пряму залежність рівня професійної майстерності педагога та його вміння планувати і прогнозувати свою діяльність. Зацікавленість викладача в удосконаленні своєї праці безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку його професійної майстерності і вмінням її використання. Чим більше викладач зацікавлений у своїй майстерності, тим краще, продуктивніше передає знання, уміння, досвід.

Особливу роль в інноваційному перетворенні процесу навчання відіграють наукові ідеї. Однак нині мала ймовірність їх впровадження в освітній процес вищої школи. Педагогічна практика показала не тільки необхідність їх впровадження, але й інноваційну значущість їх для вищих освітніх закладів [1, с. 31]. Варіанти вирішення нагальних педагогічних завдань можуть пропонуватися не тільки вченими в галузі педагогіки, а й практикуючими викладачами будь-якої галузі знань.

На основі аналізу наукових досліджень та власних спостережень можна виділити три групи засобів вдосконалення практики навчання: *дидактичні ідеї, цілі навчання, практична діяльність*. Причому практична діяльність – це не тільки викладання, управління процесом навчання, а також інноваційна діяльність у галузі педагогіки. Тому важливим завданням управління педагогічними інноваціями є забезпечення надійності та порівняльної ефективності вибраної нової методики. Метод чи технологія, яка підлягає впровадженню в освітній процес, вважається дидактичним нововведенням для цієї кафедри чи університету загалом. Основними його характеристиками є: а) новизна для освітньої роботи кафедри, б) доцільність введення, в) наявність необхідних умов, г) змога удосконалити освітній процес.

При цьому необхідно підкреслити, що суб'єктивна новизна окремого дидактичного методу не означає, що воно невідома в практиці. Через це значна частина нововведень не використовується. Причини таких ситуацій – низька ефективність нововведень, труднощі, які виникають у процесі реалізації, відсутність або недостатність підготовлених методичних матеріалів та ін. [3, с. 68].

Основна причина негативних наслідків впровадження дидактичних інновацій пов'язана, згідно з результатами наших досліджень, із тим, що в процесі планування та організації впровадження педагогічних нововведень багато викладачів психологічно не готові до їх практичної реалізації. У них немає внутрішнього прагнення до змін, є страх перед новим, раніше невідомим. Однак є об'єктивні причини, що вказують на нагальну необхідність роботи викладачів у новому форматі. До таких можна зарахувати: зниження якості та ефективності процесу навчання загалом або його окремих ланок; зниження у студентів зацікавленості до отримання занять з окремих предметів або дисциплін; незадоволеність самих викладачів станом освітнього процесу.

Внутрішня здатність участі будь-якого викладача в дидактичних інноваціях вельми висока. Критерії, що підтверджують цю тезу: високий методичний рівень, великий досвід роботи, відсутність психологічного бар'єру до нового. Однак варто зазначити, що мало орієнтуватися тільки на перераховані ознаки, щоб робити висновок про готовність викладачів до участі в дидактичних інноваціях. Для цього необхідні ще спеціальна підготовка і зацікавленість в удосконаленні освітньої роботи, насамперед, на кафедрі та університеті загалом.

У будь-якому освітньому закладі, в тому числі в аграрному, дидактичні інновації найчастіше виникають через зміни в освітньому процесі. Оновлення змісту вищої освіти (і бакалаврату, і магістратури) пов'язане з введенням нових навчальних предметів, розширенням мережі факультативних занять і спецкурсів. На жаль, такий підхід до організації навчання нерідко вимагає перегляду форми освітньої діяльності студентів, що веде до збільшення тривалості навчального тижня, тривалості занять і т.д. При інтенсивному підході до освітнього процесу використовується, зокрема, нетрадиційне поєднання і чергування навчальних курсів (так зване блочне, предметно-блочне і ін.), освоюються такі форми навчання, як екстернат, навчання предметів за вибором, самоосвіта, дистанційна освіта та ін. Ця робота пов'язана з пошуком нових способів організації навчання студентів, які мають різний рівень підготовки.

Освітні заклади вищої освіти мають можливість і правові гарантії для самостійного проектування освітнього процесу, що уможливило впровадження новітніх технологій в освіту. Це спонукало викладачів до пошуку творчих підходів у роботі. У процесі нашого дослідження були виявлені основні спонукальні причини встановлення творчих контактів: а) прагнення ознайомитися з наявним досвідом створення та використання інновацій; б) прагнення організувати спільний пошук; в) бажання поділитися власним досвідом. Основним мотивом, що перешкоджає встановленню таких контактів, є дефіцит часу. На основі власного спостереження можемо зазначити основні переваги та недоліки інновацій у педагогічній діяльності: а) підготовка висококваліфікованого фахівця відповідно до соціального замовлення; б) покращення освітнього процесу з метою підвищення конкурентоспроможності молодих фахівців в аграрній галузі; в) використання нових педагогічних технологій, “наскрізних” освітніх планів і програм оновленого змісту освіти; г) створення сфери освітніх послуг на ринку праці.

Таким чином, інтеграційні процеси у сфері освіти дають змогу досягти такого рівня, при якому відбувається поєднання педагогічної теорії і інноваційної практики. Аналіз педагогічної теорії і практичного досвіду вказує на те, що об’єднання різних освітніх напрямів в єдиний комплекс відкриває додаткові ресурси в професійній підготовці аграрія: з’являється змога реалізувати принцип безперервної професійної освіти, уможливорюється апробація набутих теоретичних знань на практиці, створюються умови для оптимального відбору змісту освіти та впровадження високоєфективних педагогічних технологій.

Досвід Вінницького національного аграрного університету переконує в тому, що результативний і захищений науковий пошук вимагає високопрофесійного керівництва з боку професорсько-викладацького складу, здійснення чіткої і зрозумілої програми робіт, яка передбачає отримання результату протягом конкретного терміну навчання.

Головна причина непродуктивності діяльності – слабка розробленість теоретичних і методологічних основ, що визначають професійну спрямованість практичної підготовки [4, с. 95]. Залучення студентів-аграріїв до процесу вирішення інноваційних завдань (від розробки до практичного впровадження отриманих результатів і правового захисту створеного продукту) вимагає серйозної творчої роботи не тільки самого студента, але і його наукового керівника. “Творчість студентів, результатом якої є винахід (відкриття), виступає як інноваційний мотор науково-технічного прогресу, спосіб вдосконалення освіти” [1, с. 35].

Висновки. Застосування інновацій у педагогічній діяльності знаходиться в стадії впровадження. Гостра потреба в їх розробці очевидна як для педагогічної науки, так і для освітньої практики. Природно, рівень інноваційного матеріалу для кафедри, факультету, університету визначається тим, якою мірою педагогічний колектив залучений в освітній процес, метою поєднання практики з навчання. Таким чином, побудова системи інноваційної світи в аграрних закладах освіти має здійснюватися на принципах універсальності, системності, безперервності, мобільності, інтеграції з наукою та виробництвом, міждисциплінарності.

Використана література:

1. Буркова Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 31–37.
2. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
3. Сірий Є. В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : збірник наукових праць. Київ, 2010. С. 65–77.
4. Олійник Н. А. Педагогічні умови підвищення якості професійної підготовки агроінженерів. *Науковий журнал “Інноваційна педагогіка” ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*. Одеса, 2020. Вип. 20. Т. 2. С. 93–96.
5. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ, 2004. 43 с.

References:

1. Burkova, L. (2000). *Kliuch do upravlinnia: Klasyfikatsiia pedahohichnykh innovatsii yak element mekhanizmu keruvannia innovatsiinym protsesom v osviti* [Kliuch do upravlinnia: Klasyfikatsiia pedahohichnykh innovatsii yak element mekhanizmu keruvannia innovatsiinym protsesom v osviti]. *Dyrektoreshkoly, litseiu, himnazii*. Kyiv, 2000. No1. S. 31–37. [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. (2014). *Innovatsii v suchasni osviti. Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovometodychnykh prats*. [Innovatsii v suchasni osviti. Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovometodychnykh prats]. Zhytomyr, pp. 12–28. [in Ukrainian].
3. Siryi, Ye. (2010). *Innovatsiinyi rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry*. [Innovatsiinyi rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv, pp. 65–77. [in Ukrainian].
4. Oliynyk N. (2020). *Pedahohichni umovy pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky ahroinzheneryv* [Pedahohichni umovy pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky ahroinzheneryv]. *PU “Prychornomorskyi naukovodoslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii”*. Vip. 20, T. 2. Odessa, pp. 93–96. [in Ukrainian].
5. Savchenko S. (2004). *Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii studentskoi molodi u pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnoho osvitnoho prostoru: avtoref. dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.05 / Luhanskyi nats. ped. un-t. Luhansk*. 2004. 43 p. [in Ukrainian].

Oliinyk N. A. Innovative technologies of training in the training of future agricultural specialists

Today the problem of training students of higher educational institutions is becoming important, a significant number of scientists pay attention to innovative technologies of teacher training for professional training, including for the training of specialists in the agricultural sector. Changes in the system of agricultural education require looking at the problem of professional training of students from a special angle. The purpose of the work is to identify the main types of innovations in higher education and to reveal the role of innovative learning technologies in the training of future specialists in the agar industry. One of the effective means of professional training of future farmers, as experience shows, is to increase the level of theoretical and practical training for innovation in terms of differentiated learning. Based on the analysis of scientific sources, we can conclude that the motivating motive for changes in the educational process by the teaching staff is: the desire to try a new way of working, attempts to make the study of agricultural students interesting, the desire to improve professional skills innovation, material incentives.

The main reason for the negative consequences of innovation is related to the psychological unwillingness of teachers and the weak development of theoretical and methodological foundations that determine professionally oriented practical training.

The main prerequisites for the introduction of innovative learning technologies in the educational process of agricultural education are: reducing the quality and efficiency of the learning process as a whole or its individual parts, declining students' interest in classes in individual subjects or disciplines, dissatisfaction of teachers with the educational process.

It is appropriate to note the role of the teacher who creates a favorable microclimate, coordinates their activities. It is the teacher who must be able to properly organize and manage the innovative activities of students.

Key words: innovative technologies, innovations, professional training, teacher, agricultural educational institution.

УДК 378.016:004

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.33>

Павлова Н. С.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Розглянуто особливості впровадження у вищу педагогічну освіту компетентісного підходу, практико-орієнтований характер якого налаштовує на перехід від здобуття студентами теоретичних знань до формування умінь їх цілеспрямовано застосовувати у різноманітних практичних ситуаціях, котрі моделюють майбутню професійну діяльність і фахові обов'язки вчителя. Проаналізовано різні тлумачення змісту поняття "компетентність", сконцентровано увагу на тому, що недоцільно ототожнювати компетентності, які студент здатен продемонструвати після завершення навчання за освітньою програмою, зі здобутими знаннями, вміннями, навичками. Визначено актуальність професійної підготовки вчителів інформатики, спрямованої на формування професійної та методичної компетентностей, володіння якими повинно стати для здобувачів вищої освіти орієнтиром у конструюванні індивідуальної траєкторії кваліфікованого становлення в обраній професії. Наголошується на тому, що компетентісна парадигма лише у доцільному поєднанні із кращим надбанням минулого досвіду вітчизняної освіти й основних положень діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного та інших підходів покращує якість професійної підготовки вчителів інформатики. Спираючись на те, що компетентності, якими має оволодіти студент після завершення навчання за освітньою програмою, є узагальненням його когнітивного, особистісного та предметно-практичного досвіду, наведено зразки програмних результатів за освітньою програмою "Середня освіта (інформатика)" бакалаврського рівня вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Перелік загальних і професійних компетентностей майбутніх учителів інформатики повинен добиратися з урахуванням Національної рамки кваліфікацій, посадових завдань та обов'язків учителя, предметного поля його професійної діяльності у загальноосвітніх закладах загальної освіти.

Ключові слова: компетентісний підхід, майбутній вчитель інформатики, професійна компетентність, методична компетентність.

У Законі України "Про вищу освіту" окреслено напрями підготовки конкурентоспроможних фахівців для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення потреб суспільства та ринку праці [10]. Одним із завдань педагогічних університетів є професійна підготовка компетентних учителів, які здатні творчо працювати за сучасних умов, вивчати і застосовувати інноваційні педагогічні технології, ефективно змінювати освітню систему в контексті Нової української школи.

Актуальними є міркування І. А. Зязюна про те, що заклад вищої освіти (далі – ЗВО) педагогічного спрямування повинен сформулювати у свого випускника "здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній із них повинні вирішуватися певні типи завдань, а отже, виконуватися відповідні дії" [6, с. 487]. Н. І. Лазаренко уточнює, що навчання у ЗВО повинно бути спрямоване на підготовку вчителя як методолога, дослідника, інноватора, керівника, тьютора та коуча [8, с. 70]. Наприклад, учитель-методолог розуміє теоретичні основи методологічних підходів до організації навчального процесу та вміє їх застосовувати, а вчитель-дослідник бачить проблеми в освіті та знаходить способи їх розв'язання. Тобто випускник педагогічного університету,

який здобув кваліфікацію “вчитель інформатики”, оволодівши знаннями із предметної галузі та методики навчання інформатики, виробивши навички саморозвитку та вдосконалення, повинен бути готовий до компетентного виконання професійних обов’язків.

Одним із чинників розв’язання окреслених вище завдань є компетентнісний підхід (далі – К-підхід), головною ідеєю якого є “комплексне засвоєння різних знань і способів практичного їх використання <...>, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою” [1, с. 226]. К-підхід лише у доцільному поєднанні з кращим надбанням минулого досвіду професійної підготовки фахівців та основними положеннями діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного й інших підходів сприяє модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти, покращує якість навчання, і тому така інтеграція потребує подальшого вивчення.

Мета статті – проаналізувати концептуальні аспекти професійної підготовки компетентних учителів інформатики під час здобуття вищої освіти.

Різнобічні аспекти впровадження К-підходу у вищу освіту досліджують міжнародні освітні організації, вчені, роботодавці, зокрема: систему професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного навчання вивчали В. О. Адольф, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. І. Пометун, Дж. Равен та ін.; окремі напрями професійної підготовки вчителів з урахуванням компетентностей, якими вони повинні оволодіти під час навчання у ЗВО, розробляли П. С. Атаманчук, Р. С. Гуревич, О. М. Ігна, А. І. Кузьмінський, Н. А. Мислицька, О. В. Семеніхіна, О. М. Семерня, О. С. Фесенко, В. В. Ягупов та ін.; теоретико-методологічні питання підготовки вчителів інформатики на основі К-підходу висвітлювали М. М. Абдуразаков, Л. І. Білоусова, Л. В. Брескіна, І. С. Войтович, М. І. Жалдак, О. Г. Кузьмінська, Н. В. Морзе, Т. В. Тихонова, С. М. Овчаров, Я. Б. Сікора, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, М. В. Рафальська та ін.

Сутність К-підходу та необхідність його впровадження в освіту вчені пояснюють тим, що він “визначає спосіб розвитку компетентності як нового сучасного концептуального орієнтира, що впливає на формування як змісту освіти, так і методів, критеріїв, якими можна було б оцінювати якість освіти” [13, с. 27]; підвищує роль роботодавців у професійній підготовці кадрів, розширює механізми їхньої співпраці із ЗВО [3, с. 81]. Таке навчання не тільки передбачає здобуття знань, але й наближає результати навчання до конкретних практичних ситуацій, розвиває професійно значущі особистісні якості (креативність, творчість, толерантність, комунікабельність, урівноваженість), формує мобільність випускника ЗВО та його відкритість у спілкуванні з роботодавцями та представниками різних галузей знань.

За таких умов, на думку І. В. Коробової, студенти мають можливість набути мінімального досвіду професійної діяльності ще під час навчання у ЗВО (до отримання диплому про вищу освіту) та надати результатам навчання особистісної значущості [7, с. 28–29]. Практико-орієнтований характер компетентнісної парадигми змінює вивчення теоретичних знань на формування умінь їх цілеспрямовано застосовувати у різноманітних практичних ситуаціях, які моделюють майбутню професійну діяльність і фахові обов’язки вчителя, а також надає навчально особистісної значущості та підвищує активність студентів. К-підхід спрямований на розв’язування суперечності між потребами суспільної практики в компетентних фахівцях і можливостями змісту й методів їхньої професійної підготовки у ЗВО.

Особливе значення відводиться взаємозв’язкам між знаннями з різних навчальних дисциплін освітньо-професійної програми (ОПП), у т. ч. узгодженню змісту фундаментальних та інших предметів зі змістом методичної підготовки вчителів, їх інтеграції у площину набуття професійного досвіду та всебічного розвитку особистості. Дидактичною умовою реалізації К-підходу є усвідомлення змісту поняття “компетентність”, яке виступає одним із фундаментальних феноменів модернізації вищої освіти й основою кваліфікації сучасних випускників ЗВО. У науково-методичних і довідниково-енциклопедичних джерелах зустрічаємо різні тлумачення змісту цього феномену, зумовлені використанням різноманітних теоретичних підходів, наприклад, функціонального та структурного. Узагальнене визначення поняття “компетентність” подане у нормативних документах України: це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [10]. Багатозначність і багатогранність компетентності вбачаємо в тому, що вона є підготовленістю (теоретичною, практичною), здатністю (інтелектуальною, діяльнісною, суб’єкта), готовністю (професійною, особистісною) особистості до того чи іншого виду діяльності. Професійно компетентний учитель глибоко знає предметну галузь і методику викладання предмету, готовий до самонавчання та вдосконалення в межах своєї професійної діяльності, а також володіє нестандартними підходами з питань організації навчання, ініціативністю, здатністю до критичної оцінки та інтеграції особистого й інноваційного досвіду педагогічної діяльності, методологічної культури.

Згідно з тематикою дослідження нам імпонують визначення, у яких компетентність визначено як результативно-діяльнісну характеристику навчання майбутніх фахівців, наприклад, компетентність – це “сукупність знань, умінь і досвіду, що відображається в теоретико-прикладній готовності їх реалізації в діяльності” [12, с. 114]. На переконання Ю. М. Рашкевича, компетентності, якими має оволодіти особистість, доцільно представити так: “знання і розуміння (теоретичні знання, здатність знати і розуміти); знання, як діяти (застосування знань у певних ситуаціях); знання, як жити (цінності як інтегральний елемент сприйняття та спі-

віснування з ними у соціальному контексті)” [11, с. 32]. Науковці пояснюють, що не можна ототожнювати компетентності із традиційними знаннями, уміннями чи навичками, зокрема: компетентності, на відміну від знань, мають практико-орієнтований характер і містять когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну й діяльнісну складові частини [5, с. 25–26]; компетентність, на відміну від навички, є усвідомленою; на відміну від уміння – здатною до удосконалення та перенесення; на відміну від знань, існує у формі діяльності практико-орієнтованого спрямування [2].

К-підхід не лише корегує освітній процес, але і проектує конкретні результати навчання, які сформульовані в термінах компетентностей і відображають “знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, котрі можна ідентифікувати, спланувати, оцінити та виміряти” [10]. Згідно з описами, наведеними у міжнародному проекті TUNING, при порівнянні результатів навчання та компетентностей основною відмінністю є те, що результати навчання формують викладачі на рівні ОПП й окремої дисципліни, а компетентності набуваються студентами, які здобувають освіту за відповідною ОПП; діалектичною єдністю є те, що результати навчання сприяють набуттю певних компетентностей, а з іншого боку – оволодіння тією чи іншою компетентністю вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто результатів пізнання нового [4, с. 9].

Компетентності, якими має оволодіти студент після завершення навчання за ОПП, є узагальненням його когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, наприклад, в ОПП “Середня освіта (інформатика)” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.09 Середня освіта в РДГУ у переліку програмних результатів навчання відзначено:

- уміти планувати й організувати власну професійну діяльність і навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяти їхній соціалізації, особистісному розвитку та професійному самовизначенню;
- використовувати знання психолого-педагогічних теорій, знання з інформатики, методики навчання інформатики та суміжних із ними галузей у власній професійній діяльності;
- уміти діагностувати, прогнозувати, корегувати навчально-пізнавальну діяльність учнів для досягнення обов’язкових результатів навчання в інформатичній освітній галузі, розробляти для учнів індивідуальні траєкторії навчання (в т. ч. з метою покращення інклюзивності й доступності) та створювати умови для їх практичної реалізації;

– володіти логіко-алгоритмічним, системно-комбінаторним, творчо-критичним та іншими видами мислення, а також методами і прийомами розв’язування теоретичних і прикладних задач у галузі інформатики.

Водночас в ОПП потрібно акцентувати увагу не на параметрах, що задаються “на вході” (описових характеристиках), а на очікуваних результатах, якими необхідно оволодіти здобувачу освіти після завершення навчання за певною ОПП. Тобто в полі зору знаходяться не стільки значні обсяги нормативно визначених знань студента із психолого-педагогічних, фундаментальних і предметних дисциплін, скільки вміння актуалізувати накопичені знання та здобутий під час навчання досвід і самостійно використовувати їх у практичних ситуаціях професійної діяльності, спроможність визначати та ставити перед собою цілі, мотивувати себе, щоб навчатися упродовж усього життя та досягати успіхів.

У проекті TUNING виокремлено загальні та предметно-спеціальні компетентності, які повинні бути сформовані у здобувача вищої освіти після завершення навчання у ЗВО за певною ОПП [4, с. 9–17]. Перелік компетентностей майбутнього вчителя інформатики повинен добиратися з урахуванням Національної рамки кваліфікацій, посадових завдань та обов’язків вчителя, предметного поля його професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

І. А. Зязюн дотримується думки, що вказані види компетентностей об’єднує досвід, який характеризує цілісність і конкретність сприймання ситуації, а розмежовують “рівні їхньої мобільності, опори на фундаментальний науковий базис, заотребуваності загальнокультурного компоненту змісту освіти” [6, с. 333]. Загальна компетентність особистості виявляється як певний рівень її функціональної грамотності, а професійна – відображає нормовану сферу прикладання, усталені зразки результатів діяльності та визначені вимоги до якості її виконання. Значимість формування у майбутніх учителів професійної компетентності І. А. Зязюн пояснює, тим, що ця компетентність повинна стати для студента орієнтиром у конструюванні індивідуальної траєкторії просування у професії, що є передумовою формування культури професійно-особистісного розвитку в системі неперервної освіти.

О. С. Фесенко під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміє інтегративну характеристику, яка визначає готовність і здатність особистості розв’язувати професійні задачі з навчання та виховання учнів шляхом реалізації системи ціннісних установок, теоретичних знань, практичних умінь, досвіду професійної діяльності, особистісних якостей, надбаних у навчальному закладі [13, с. 30].

У монографічному дослідженні [1] ця компетентність описана як характеристика діяльності фахівця, що включає змістовий і процесуальний компоненти та характеризується такими суттєвими ознаками, як мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення [1, с. 25]. Л. М. Мітіна пояснює, що гнучкість, поєднуючи в собі змістовні та динамічні характеристики, зумовлює здатність суб’єкта відмовитися від невідповідних ситуації або заданих способів поведінки, прийомів мислення і виробити нові, оригінальні підходи до розв’язування проблемної ситуації [9, с. 14]. Готовність відстежувати зміни в освітньому просторі, швидко реагувати на них, оновлюючи власні методики навчання, самостійно опановувати педагогічні інновації,

комп'ютерні програми й цифрові технології та доцільно використовувати їх у педагогічній діяльності, здатність бачити перспективи власного всебічного розвитку з урахуванням динамічного розвитку інформатики як науки та як шкільного предмету називаємо професійною мобільністю знань вчителя інформатики.

У контексті навчання майбутніх учителів інформатики формування професійної компетентності будемо визначати як: цілеспрямоване оволодіння знаннями з інформатики, методики навчання інформатики та суміжних дисциплін; формування вмінь їх застосовувати у різних професійних ситуаціях, уникаючи широкої обізнаності про професійну діяльність; розвиток інтересу до педагогічної професії та здатності займатися нею, усвідомлення необхідності неперервної самоосвіти та рефлексії.

Одним зі структурних компонентів цієї компетентності є методична компетентність, яку розглядаємо як сукупність “методичних знань, навичок, умінь та індивідуальних і особистісних якостей, яка функціонує як здатність досліджувати, адаптувати, організовувати, спрямовувати й контролювати навчально-пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти освіти” [13, с. 36]. Ця компетентність об'єднує: знання методологічних і теоретичних засад певних методик навчання інформатики, засобів і методів навчання; уміння застосовувати набуті знання, розв'язувати методичні задачі та виконувати інші професійно-методичні обов'язки вчителя, пов'язані з організацією навчального процесу зі шкільного курсу інформатики; особистісний досвід щодо виконання навчально-методичної та науково-методичної діяльності (рис. 1). Методична компетентність є інтегрованою, багатокomпонентною і динамічною характеристикою діяльності вчителя, яка узагальнює специфіку вивчення конкретного навчального предмету і в основу якої покладено методичну підготовку, особистісні риси та професійні якості, набутий досвід, адаптацію до динамічних освітньо-педагогічних та інформаційно-технологічних умов.

8) Яка з поданих характеристик розкриває Вашу методичну компетентність як майбутнього вчителя інформатики (оберіть кілька відповідей):

32 відповіді

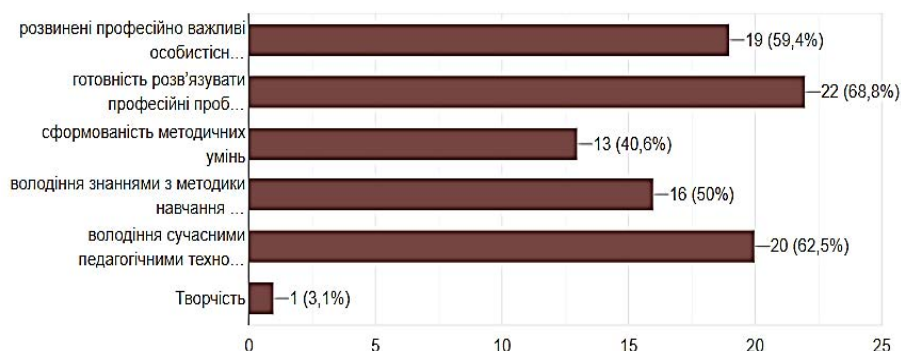


Рис. 1. Результат опитування студентів РДГУ

Компетентнісна парадигма спонукає різнобічно використовувати у практиці вищої освіти основні положення акмеологічного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого, системного та інших підходів. Наприклад:

- акмеологічний підхід спрямований на розуміння особистості як найвищої цінності суспільства, на усвідомлення її індивідуальності, зосереджує увагу на результатах професійного розвитку, професіоналізмі та майстерності як на виявленні найвищого ступеня самореалізації фахівця у професійній діяльності;
- інтегративний підхід налаштовує на взаємозв'язок, взаємодію та поєднання знань і прийомів діяльності, спираючись на об'єднання в єдине ціле раніше розрізаних частин на основі їх взаємозалежності та взаємодоповнення;
- особистісний підхід дозволяє усвідомити кожну особистість як неповторну індивідуальність, з урахуванням чого здійснювати навчання, розвиток професійного й особистісного потенціалу;
- діяльнісний підхід реалізує теорію діяльності, згідно з якою всебічний розвиток особистості здійснюється в діяльності, керованій певними чинниками, зокрема власними мотивами, а також поєднує навчання з виконанням конкретних дій у такий спосіб, щоб здібності студентів не лише проявлялися, але й розвивалися, і щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи майбутньою професією у її цілісному уявленні;
- системний підхід орієнтує на комплексне дослідження об'єкта пізнання чи перетворення, вивчення його як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням виділених структурних компонентів і зв'язків між ними.

Висновки. К-підхід є методологічним підґрунтям нової парадигми, котра формується в освітній системі та спрямована на вироблення у майбутніх учителів загальних і професійних компетентностей, володіння якими повинно стати для здобувачів вищої освіти орієнтиром у конструюванні індивідуальної траєкторії кваліфікованого становлення в обраній професії. Компетентнісна парадигма лише у доцільному поєднанні з кращим надбанням минулого досвіду вітчизняної освіти й основних положень діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного та інших підходів покращує якість професійної підготовки вчителів інформа-

тики. Методична компетентність майбутнього вчителя є важливою складовою частиною його професійної компетентності, яка поєднує у систему предметні, психолого-педагогічні, методичні знання й уміння, а також особистісний досвід їхнього застосування.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні форм і методів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів інформатики на етапах навчання у ЗВО, у дослідженні структури професійних компетентностей з урахуванням потреб і запитів роботодавців, прогнозованих освітніх результатів, оволодіння якими сприяє успішному виконанню професійної діяльності, а також у визначенні особливостей структурних компонентів, етапів і критеріїв їх формування під час навчання у ЗВО.

Використана література:

1. Авшениук Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Сулима О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Головань М. С. Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: комплексный подход. Минск : РИВШ, 2003. 336 с.
4. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації. Київ : ДП “НВ Пріоритети”, 2014. 120 с.
5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Корובה І. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу : дис. ... докт. пед. наук : 1300.02. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 572 с.
8. Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах Євроінтеграції : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 571 с.
9. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с.
10. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.09.2020).
11. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
12. Смирнова-Трибульська Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения : монография. Херсон : Айлант, 2007. 704 с.
13. Фесенко О. С. Формування методичності компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, 011. Центральноукраїнський державний педагогічний університет. Кіровоградський, 2018. 269 с.

References:

1. Avsheniuk N. M., Desiatov T. M., Diachenko L. M., Postryhach N. O., Pukhovska L. P., Sulyma O. V. (2014). Kompetentnisnyi pidkhd do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka [Competence approach to teacher training in foreign countries: theory and practice]: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD, 280 s. [in Ukrainian].
2. Holovan M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 3. S. 23–30 [in Ukrainian].
3. Zhuk O. L. (2003). Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompleksnyi podhod [Pedagogical preparation of students: an integrated approach]. Minsk: RIVSh. 336 s. [in Russian].
4. Zakharchenko V. M., Luhovyi V. I., Rashkevych Yu. M., Talanova Zh. V. (2014). Rozroblennia osvitnikh proqram: metodychni rekomendatsii. [Development of educational programs]. Kyiv: DP “NV Priorytety”. 120 s. [in Ukrainian].
5. Zeer E., Syimanyuk E. (2005). Kompetentnosnyi podhod k modernizatsii professionalnogo obrazovaniya. [Competence approach to modernization of vocational education]. *Vyisshee obrazovanie v Rossii*. № 4. S. 23–30. [in Russian].
6. Ziazun I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy: Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 608 s. [in Ukrainian].
7. Korobova I. V. (2017). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky na zasadakh individualnogo pidkhdou [Formation of methodical competence of future physics teachers on the basis of individual approach]: dys. ... d-ra ped. nauk: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 572 s. [in Ukrainian].
8. Lazarenko N. I. (2020). Tendentsii profesiinoi pidhotovky vchytelia v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh Yevrointehratsii [Trends in teacher training in pedagogical universities of Ukraine in the context of European integration]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 571 s. [in Ukrainian].
9. Mitina L. M. (2014). Psihologiya lichnostno-professionalnogo razvitiya subektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Moskva – Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya. 376 s. [in Russian].
10. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. (2014, July 01). [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 01.09.2020). [in Ukrainian].
11. Rashkevych Yu. M. (2014). Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia [The Bologna Process and a new paradigm of higher education]: monohrafiia. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. 168 s. [in Ukrainian].
12. Smirnova-Tribul'skaya E. N. (2007). Osnovy formirovaniya informaticeskikh kompetentnostey uchiteley v oblasti distantsionnogo obucheniya: [Basics of the formation of teachers' informative competencies in the field of distance learning]. Herson: Aylant. 704 s. [in Russian].
13. Fesenko O. S. (2018). Formuvannia metodychnosti kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia pryrodnych dystryplin u pedahohichnomu koledzhi [Formation of methodical competence of the future primary school teacher in the process of studying natural sciences in the pedagogical college. Extended abstract of candidate's thesis]: dys. ... k. ped. nauk: 13.00.04, 011. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Kropyvnytskyi, 269 s. [in Ukrainian].

Pavlova N. S. Professional training of informatics teachers in higher education institutions on basics competence approach

Peculiarities of introduction of the competence approach in higher pedagogical education are considered, practice-oriented nature of which adjusts to the transition from the acquisition of theoretical knowledge by students to the formation of skills to apply them purposefully in a variety of practical situations, which simulate the future professional activity and professional responsibilities of a teacher. Different interpretations of the meaning of the concept of "competence" are analyzed, attention is focused on the fact that it is not advisable to equate the competencies that the student is able to demonstrate after graduation from the educational program with the acquired knowledge, skills, abilities. The relevance of professional training of computer science teachers, aimed at the formation of professional and methodological competence, is determined, possession of which should become a reference point for higher education seekers in constructing an individual trajectory of qualified formation in the chosen profession. It is emphasized that the competence paradigm only in the appropriate combination with the best acquisition of past experience of national education and the basic provisions of activity, personality-oriented, systemic and other approaches improves the quality of professional training of computer science teachers. Based on the fact that the competencies that a student must master after graduation from the educational program is a generalization of his cognitive, personal and subject-practical experience, samples of program results for the educational program "Secondary education (computer science)" bachelor's degree of higher education of Rivne State University for the Humanities are given. The list of general and professional competencies of future computer science teachers should be selected taking into account the National Qualifications Framework, job tasks and responsibilities of the teacher, the subject field of his professional activity in general education institutions.

Key words: *competence approach, future teacher of computer science, professional competence, methodical competence.*

УДК 373.3.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.34>

Полулященко Ю. М.

МОЖЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена визначенню розкриттю можливостей самостійної роботи у формуванні професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до виховання патріотичних цінностей учнівської молоді. Розкривається значущість виконання в межах самостійної роботи комплексу творчих завдань, здійснення проектування комплексу заходів з формування патріотичних цінностей учнівської молоді використовуючи потенціал фізичної культури і спорту, написання рефератів та курсових робіт. Визначено доцільність залучення студентів на кожному з етапів реалізації системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді до активних дій в процесі самостійної роботи, а саме: написання твору-роздуму на теми «Патріотизм, як особистісна та суспільна цінність»; «Українські традиції у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді»; «Формування патріотичних цінностей в школярів в педагогічній практиці видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського» та ін.; здійснення проектування процесу формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах загальноосвітнього навчального закладу; дослідження ступеню сформованості патріотичних цінностей в різних регіонах області, в якій знаходиться заклад освіти; здійснення аналізу навчальної програми предмету «Фізична культура» для загальноосвітніх навчальних закладів в контексті визначення ступеню їх спрямованості на формування патріотичних цінностей учнівської молоді тощо. Порівняння експериментальних та контрольних груп (за всіма критеріями: науково-теоретичний; практичний; психологічний) до та після експерименту за зваженим середнім дозволило встановити ефективність запроваджених в процесі самостійної роботи заходів в контексті підвищення рівня професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до виховання патріотичних цінностей учнівської молоді.

Ключові слова: *професійна підготовка, самостійна робота, майбутні учителі фізичної культури, патріотичні цінності.*

Вступ. Прагнення України стати повноцінною Європейською державою, її спрямування зайняти гідне місце серед найбільш розвинутих країн світу викликало роздратування однієї з найближчих сусідських країн (РФ), а, як наслідок, посягання на її територіальну цілісність, систематичні спроби політичної та економічної дестабілізації, спроби підризу базових національних цінностей нашої держави тощо. Це, у свою чергу, поставило усю українську спільноту перед новими викликами та загрозами, подолання яких потребує суспільної (національної й політичної) єдності, віри у власну Батьківщину та її майбутнє, прояву патріотизму, здатності до захисту своєї вітчизни. Особливо важливим завданням держави в таких умовах є посилення виховання патріотичних цінностей учнівської молоді, що створило б умови для становлення України як єдиної нації (у теперішньому та майбутньому) в політичному та ментальному контексті.

Аналіз останніх публікацій. В межах даної статті особливе значення відігравали наукові напрацювання вітчизняних вчених І. Бех, О. Караман, В. Курило, Р.Проць, С. Савченко, М. Чепіль, Н. Череповська, К. Чорната ін.

Мета статті полягає у розкритті можливостей самостійної роботи у формуванні професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді має відбуватись не лише через застосування в процесі викладання авторських спецкурсів та додаткової тематики до фахових дисциплін інтерактивних технологій, але й шляхом використання потенціалу самостійної роботи та практики за фахом.

Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко наголошують на тому, що функціональне призначення самостійної роботи, яка організовується і проводиться поза рамками навчального розкладу і без дзвінків на перерви та паузи, полягає в тому, що б навчити студентів працювати на більш високому рівні з джерелами знань, продвинутого етапу. На переконання вчених, до таких джерел відносяться різноманітні наукові праці, що видані як у минулому, так і у теперішньому у вигляді статей, книг, монографій, кандидатських та докторських дисертацій [1, с. 82]. Оскільки самостійну роботу майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді, на наш погляд, доцільно органічно поєднувати з науково-пошуковою діяльністю, звернемо увагу на інші висновки В. Курило та Г. Шуки, які зазначають, що формування науково-дослідної компетентності майбутнього фахівця необхідно починати з перших днів його освітньо-професійної підготовки. При цьому, на переконання науковців, науково-дослідну роботу студентів слід розділити на три етапи: навчально-дослідна (навчально-пізнавальна); практико-дослідна (аналітико-дослідна); науково-дослідна. Різниця між навчально-дослідною, практико-дослідною та науково-дослідною видами діяльності студентів полягає лише в рівні самостійності виконання дослідного завдання студентом та новизні отриманих результатів [2]. Самостійну роботу студентів вищезгадані вчені розглядають як вид індивідуальної чи групової навчальної діяльності студентів, яка управляється викладачем опосередковано і здійснюється у відповідності до програми навчання у спеціально відведений для цього час з метою отримання конкретного результату [3].

Між тим, як справедливо зазначають Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко саме самостійна робота студентів майже повністю випала та продовжує випадати з педагогічного впливу – організації відстеження, контролю та оцінки. Таким чином, це найбільша та найбільш прихована, і тому сама небезпечна «чорна діра», в якій і домінують руйнівні процеси з відємним знаком, і одночасно блокують процеси, які створюють [1, с. 77].

Є. Хриков, в свою чергу, також зауважує, що традиційна лекційно-семінарська система не мотивує студентів до активної самостійної роботи [4].

Не можемо не погодитись з О. Лебідь, на думку якої, провідна роль в організації самостійної роботи належить викладачу, який є головним «двигуном» навчально-розвивального впливу на студента, активізації самостійної діяльності. Суттєву роль в активізації самостійної роботи студентів, на переконання О. Лебідь, відіграє раціонально організована співпраця викладача і студентів, створення позитивного фону в їхніх взаєминах, використання активних технологій навчання [5].

Враховуючи вищезазначене, організація самостійної роботи (аудиторної та позааудиторної) майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відбувалась у поєднанні з науково-дослідною діяльністю.

Розробляючи завдання для майбутніх учителів фізичної культури відповідно кожної додаткової теми, які вивчались в процесі окремих фахових дисциплін та авторських спецкурсів ми також прагнули, що б у процесі їх виконання студенти проявляли б якомога більше креативності. Серед завдань для самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді були наступні:

- **Написати твір-роздум на теми:** «Патріотизм, як особистісна та суспільна цінність»; «Українські традиції у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді»; «Формування патріотичних цінностей в школярів в педагогічній практиці видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського» та ін.;

- **Здійснити проектування** (на основі аналізу наукових статей, монографій, дисертацій тощо): процесу формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах загальноосвітнього навчального закладу (загальний проект школи – студенти проектують, умовно уявляючи себе директором школи); проект формування патріотичних цінностей учнівської молоді на районному рівні враховуючи обставини агресії РФ проти України (завдання спрямоване на розширення уявлення про можливості формування патріотичних цінностей – студент проектує, як голова департаменту освіти); проектування комплексу заходів з формування патріотичних цінностей учнівської молоді використовуючи потенціал фізичної культури і спорту (студент проектує умовно перебуваючи на посаді голови комітету з фізичної культури і спорту); студент здійснює проектування процесу формування патріотичних цінностей в учнівської молоді, які навчаються в ПТУ, ліцєях, коледжах та закладах вищої освіти враховуючи особливості та специфіку навчальних закладів, а також вік тих, хто навчається (студент розробляє проект як вчитель, чи викладач фізичної культури, фізичного виховання);

- **Дослідити** ступінь сформованості патріотичних цінностей в різних регіонах області, в якій знаходиться заклад вищої освіти; дослідити ступінь сформованості патріотичних цінностей російськомовних та україномовних учнів (в регіоні якому знаходиться заклад вищої освіти), провести ретельний аналіз отриманих даних;
- **Здійснити аналіз навчальної програми** предмету «Фізична культура» для загальноосвітніх навчальних закладів (для 1-4 класів, 5-9 класів, 10-11 класів) в контексті ступеню їх спрямованості на формування патріотичних цінностей учнівської молоді (детально характеризуючи існуючі недоліки та позитивні сторони програми в зазначеному вище контексті).
- **Написання рефератів та курсових робіт** в контексті формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури, організації спортивних та оздоровчих заходів тощо. Зауважимо, що написання рефератів та курсових з заявленої вище проблематики віталосся додатковими бонусами (балами), враховуючи складність такої тематики. Додатково враховувалось, те що студенти мали самостійно запропонувати тему в зазначеному вище контексті та обґрунтувати її актуальність, доцільність та можливості здійснення експерименту.

Отже, виконуючи вищезазначені та інші завдання для самостійної роботи, майбутні вчителі не лише закріплювали знання (отримані в процесі вивчення спецкурсів та додаткових тем до окремих фахових дисциплін), поступово розширюючи їх спектр, але й під керівництвом викладача здобували дослідницькі вміння, та певний досвід у зазначеному вище аспекті.

На рис. 1 та 2 наочно представлено порівняння експериментальних та контрольних груп до та після експерименту за зваженим середнім. На етапі формувального експерименту в експериментальній групі було зафіксовано більш позитивні зміни у стані сформованості професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді за усіма критеріями. За науково-теоретичним критерієм було встановлено, що кількість студентів контрольної групи з високим рівнем науково-теоретичної готовності після проведення формувального експерименту зросла на 9,2%.

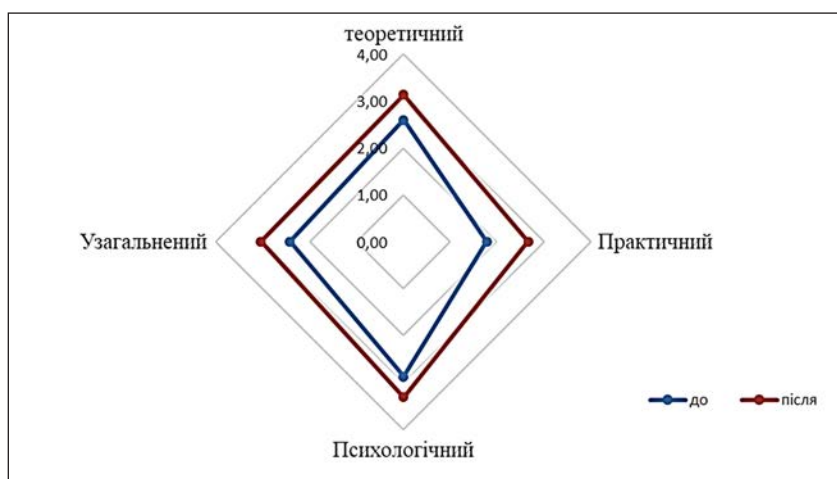


Рис. 1. Порівняння розподілів контрольних груп майбутніх учителів фізичної культури до та після експерименту за критеріями професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді (зважене середнє)

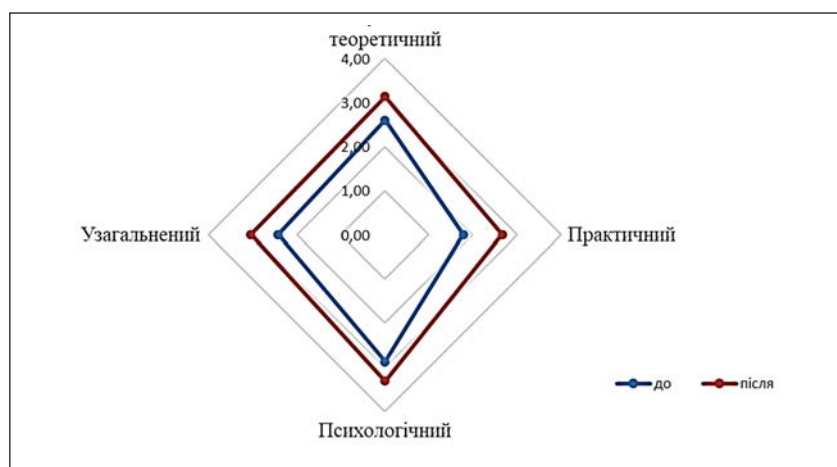


Рис. 2. Порівняння розподілів експериментальних груп майбутніх учителів фізичної культури до та після експерименту за критеріями професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді (зважене середнє)

В експериментальній групі численність студентів з високим рівнем науково-теоретичної готовності зросла майже вдвічі (з 15,3% на етапі вихідного контролю до 35% на етапі підсумкового контролю). Помітні відмінності між контрольною та експериментальною групами (на користь останньої) зафіксовано й стосовно зменшення кількості студентів з низьким рівнем науково-теоретичної готовності. В контрольній групі кількість майбутніх учителів фізичної культури з низьким рівнем зменшилась на 17,4 %; в експериментальній групі чисельність студентів з низьким рівнем науково-теоретичної готовності зменшилась на 32%. За практичним критерієм після формування експерименту кількість майбутніх учителів експериментальної групи з низьким рівнем практичної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді становила 8%, в контрольній групі – 32% студентів. За психологічним критерієм на етапі підсумкового контролю було зафіксовано: в контрольній групі кількість майбутніх учителів фізичної культури з низьким рівнем психологічної готовності становила 15,4%, в експериментальній групі – 5,1 %.

Узагальнення результатів дослідження за всіма критеріями (на етапі підсумкового контролю) свідчить, що експериментальна група мала помітні переваги порівняно з контрольною стосовно збільшення кількості майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. В контрольній групі чисельність таких студентів після завершення формування експерименту становила 23,7%, в експериментальній групі 37%. Таким чином, з низьким рівнем професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді залишилося на етапі підсумкового контролю 5,8%. В контрольній групі чисельність таких студентів становила 21,9%. Таким чином, в контрольній групі кількість учителів фізичної культури з низьким рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді зменшилась на 22,4% (з 44,3% на етапі вихідного контролю до 21,9% на етапі підсумкового контролю). В експериментальній групі зниження кількості студентів з низьким рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відбулось на 38,5%, з 44,3% (вихідний контроль) до 5,8% (підсумковий контроль).

Збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді в експериментальній групі відбулось на 22% (з 15% до початку формування експерименту до 37% після його завершення). В контрольній групі чисельність студентів з високим рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді збільшилась на 8,5% (з 15,2% на констатувальному етапі експериментальної роботи до 23,7% на етапі підсумкового контролю).

Переваги експериментальної групи також підтверджуються за допомогою методів математичної статистики. Так, якщо до початку формування експерименту між контрольною та експериментальною групою (за усіма критеріями) відмічалась статистично незначуща розбіжність на рівні 0,05 (емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}}$ Колмогорова-Смірнова відповідно 0,112; 0,087; 0,090; 0,018, що не перевищує критичне значення 1,36), то на етапі після формування експерименту навпаки, при порівнянні розподілів контрольної та експериментальної групи ми отримали значущі відмінності за усіма критеріями на рівні 0,01 (емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}}$ Колмогорова-Смірнова відповідно 1,959; 3,396; 1,831; 2,269, що перевищує критичне значення 1,63).

Висновки. Залучення студентів на кожному з етапів реалізації системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді до активного виконання самостійної роботи в зазначеному вище контексті (зокрема шляхом: виконання комплексу творчих завдань; здійснення проектування комплексу заходів з формування патріотичних цінностей учнівської молоді використовуючи потенціал фізичної культури і спорту; здійснення аналізу навчальної програми предмету «Фізична культура» для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів, 5-9 класів, 10-11 класів щодо визначення ступеню їх спрямованості на формування патріотичних цінностей учнівської молоді виокремлюючи наявні недоліки та позитивні сторони програми; написання рефератів та курсових робіт тощо) сприяє підвищенню рівня професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Використана література:

1. Коротяев Б.И., Курило В.С., Савченко С.В. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования : монография. Старобельск : Госуд. учрежд. «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко», 2016. – 293 с.
2. Курило В.С., Щука Г.П. Возможности оптимизации научно-исследовательской работы студентов. Освіта та педагогічна наука. 2016. № 1 (164). С. 5–12.
3. Курило В.С., Щука Г.П. Планирование самостоятельной работы студентов: рекомендации преподачу. Науковий вісник Донбасу. 2015. № 1 (29). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1\(29\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1(29)/index.html) (дата звернення: 23.10.2015).
4. Хриков Е. М. Моделирование процесса управления качеством самостоятельной работы студентов. Створення системи управління якістю адміністративних та освітніх послуг: теорія та практика: матеріали наук.-практ. конф., м. Луганськ, 21 квітня 2011 р. Луганськ, 2011. С. 275 – 282.
5. Лебідь О.В. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів як педагогічна умова формування їх готовності до стратегічного управління в умовах магістратури. Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук : матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 березня 2018 р. Львів, 2018. С. 104 – 107.

References:

1. Korotyaev B. I. (2016) Nestandartnyi vzglyad na standarti visshogo obrazovaniya: monografiya [An unconventional view of higher education standards: a monograph], Starobel'sk. 2016. – 293 s. [in Russian].
2. Kurilo V.S., Sshuka G.P. (2016).Mozhливosti optimizatsii naukovо-doslidnoyi roboti studentiv [Possibilities of optimization of scientifically-research work of students].Osvita ta pedagogichna nauka – Education and pedagogical science, 1 (164), 5–12 [in Ukrainian].
3. Kurilo V.S., Sshuka G.P. Planuvannya samostiyanoi roboti studentiv; rekomendatsii vkladachu [Planning of independent work of students: recommendations to the teacher]. Naukoviy visnik Donbasu: elektronne vidannya – Scientific Bulletin of Donbass: electronic scientific professional publication, 1 (29) [in Ukrainian]. Retrieved from: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1\(29\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1(29)/index.html)
4. Hrikov E. M. (2011) Modeluvannya protsesu upravlinnya yakistyu samostiyanoi roboti studentin [Modeling the process of quality management of independent work of students].Creating a quality management system for administrative and educational services: Theory and Practice: Coll. of scientific papers. Series: Pedagogy. Vol. 21 (4-2011), 275–282 [in Ukrainian].
5. Lebid' O. V. Aktivizatsiya samostiyanoi piznaval'noyi diyal'nosti maybutnih kerivnikiv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv yak pedagogichna umova formuvannya yih gotovnosti do strategichnogo upravlinnya v umovah magistrsturi [Activation of independent cognitive activity of future heads of secondary schools as a pedagogical condition for the formation of their readiness for strategic management in a master's degree].New and traditional in the research of modern representatives of psychological and pedagogical sciences : Coll. of scientific papers. Vol. 1, 104 – 107 [in Ukrainian].

Poluliashchenko Yu. M. Opportunities for independent work in formation of professional readiness of future teachers of physical culture to education of patriotic values of student youth

The article is devoted to the opening of opportunities of independent work in education of professional readiness of future teachers of physical culture to education of patriotic values of student youth. It is revealed the significance of performing a set of creative tasks within the independent work, implementation of designing a set of measures of formation of patriotic values of student youth, using the potential of physical culture and sports, writing essays and term papers. Was determined the expediency of involving students at each stage of implementation of the system of professional training of future physical education teachers to formation patriotic values of student youth to active performance in the process of independent work, namely: writing a thought-provoking work on the topic: «Patriotism, as a personal and social value»; «Ukrainian traditions in the formation of patriotic values of students youth»; « Formation of patriotic values of schoolchildren in pedagogical practice outstanding teacher-humanist V.O. Sukhomlinsky and other; implementation of designing the process of formation of patriotic values of students youth in the conditions of general educational institution; study of the degree of formation of patriotic values in different regions of the area, in which the educational institution is located; implementation of analysis of the curriculum of the subject «Physical culture» for the general educational institution in the context of determining the degree of their focus on formation of patriotic values of students youth and other. Comparison of experimental and control groups (by all criteria: scientific-theoretical; practical; psychological) before and after the experiment for the weighted average allowed to establish the effectiveness of the measures introduced in the process of independent work in the context of increasing level of professional readiness of future teachers of physical culture to education of patriotic values of student youth.

Key words: professional professional training, independent work, future teachers of physical culture, patriotic values.

УДК 355.232.6;811.11

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.35>

Попадюк С. С.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена особливостям викладання другої іноземної мови в умовах дистанційного навчання. Під час світової пандемії виникають нові правила навчання та викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. У статті визначено, що під час вивчення другої іноземної мови у свідомості студента взаємодіють три мовні механізми: механізм рідної мови, першої іноземної та другої іноземної. Встановлено, що мета комунікативного підходу до опанування другої іноземної мови – позбавити студентів страху перед спілкуванням із носіями вивчуваної мови. Процес опанування іноземної мови завжди має включати в себе чотири основні складники: читання, письмо, говоріння та слухання. Увесь цей комплекс сприяє створенню іноземного середовища, в якому повинні працювати студенти. Виокремлено переваги дистанційного опанування другої іноземної мови, а саме: набуття навичок роботи з новітніми технологіями навчання та викладання; удосконалення навичок самостійної роботи; ефективне планування часу, відведеного для самоосвіти; цілодобова доступність навчальних ресурсів; гнучкість дистанційної освіти; індивідуальний навчальний темп. У ході дослідження з'ясовано, що вивчення іноземної мови, у т. ч. другої, завжди потребує безпосередньої взаємодії викладача та студента, а також реагуючого зворотного зв'язку з боку викладача, який, своєю чергою, може бути експліцитним або імпліцитним. Зауважено, що важливою складовою частиною викладання другої іноземної мови дистанційно є застосування аудіо-, та відеоматеріалів у процесі навчання, оскільки воно сприяє становленню комунікативної компетенції студентів, розвиваючи їхні навички слухання (сприйняття іноземної мови на слух під час прослуховування

аудіофайлів чи перегляду відео) та говоріння (подальшого обговорення прослуханого / переглянутого з одногрупниками чи викладачем). Встановлено, що лише за умов дотримання правил і норм освітнього процесу з боку викладача та студента вивчення другої іноземної мови на дистанційному навчанні буде здійснюватися в повному обсязі.

Ключові слова: друга іноземна мова, дистанційне навчання, взаємодія викладач – студент, комунікативний підхід, комунікативна компетенція, заклади вищої освіти, зворотний зв'язок, онлайн-навчання.

У зв'язку зі стрімким розгортанням пандемії у світі заклади вищої освіти почали впроваджувати новітні освітні технології, методи та форми надання освітніх послуг у процес навчання та викладання іноземних мов. На шляху до забезпечення якісного освітнього процесу на допомогу сучасному викладачеві прийшли освітні програми, додатки, онлайн відео- та аудіо ресурси, а також платформи на теренах Інтернет-простору.

Сьогодні володіння кількома іноземними мовами свідчить про високий професіоналізм фахівця у будь-якій галузі. Якісна освіта на сучасному етапі розвитку нашої держави зазвичай передбачає оволодіння студентами двома іноземними мовами незалежно від спеціальності. Посилення міжнародних зв'язків України з іншими державами світу, а також тенденції та вимоги до робітників на ринку праці спонукають заклади вищої освіти впроваджувати вивчення другої іноземної мови навіть для студентів немовних спеціальностей. Як влучно зазначив німецький письменник і філософ Йоганн Вольфганг фон Гете: “Скільки мов ти знаєш – стільки разів ти людина”. Тобто володіння декількома іноземними мовами підвищує освіченість особистості, а її культурний рівень постійно зростає і розвивається.

Світова пандемія диктує нові правила навчання та викладання у закладах вищої освіти. Перехід на дистанційне навчання вимагає неабияких професійних навичок у викладача і умінь до самостійної праці у студента. Звісно, опанування іноземної мови дистанційно практикувалося задовго до переходу на вимушене онлайн-навчання, однак жива комунікація викладача і студента є необхідною умовою якісного надання освітніх послуг і опанування останніми навчального матеріалу.

Володіння декількома мовами (навіть недосконале) видається доцільнішим, аніж абсолютне знання лише однієї мови іншого народу [5]. Саме тому актуальним постає вивчення викладання другої іноземної мови у закладах вищої освіти за умов дистанційного навчання для студентів різних спеціальностей.

Аналіз та узагальнення літературних джерел показав, що особливості дистанційного навчання іноземних мов були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких О. Андреев, В. Солдаткін [1], В. Кухаренко [4], І. Постоленко [6] та ін. Сьогодні проблема навчання та викладання другої іноземної мови повністю не розглянута.

Мета наукової розвідки полягає у розкритті особливостей викладання другої іноземної мови за умов дистанційного навчання, визначенні переваг і недоліків такого виду навчання для опанування студентами другої іноземної мови.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розкрити сутність поняття “дистанційне навчання”.
2. З'ясувати особливості викладання другої іноземної мови за умов дистанційного навчання.
3. Визначити переваги та недоліки дистанційного навчання у процесі оволодіння другою іноземною мовою.

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс *методів наукового пізнання*: аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження дали змогу з'ясувати сутність поняття “дистанційне навчання” у процесі іншомовної підготовки, уточнити його переваги та недоліки під час вивчення другої іноземної мови; спостереження за освітнім процесом дало змогу з'ясувати доцільність впровадження дистанційного навчання у процес іншомовної комунікативної підготовки студентів, а також визначити особливості іншомовної підготовки студентів філологічних спеціальностей засобами дистанційного навчання під час вивчення другої іноземної мови.

Термін “друга іноземна мова” передбачає, що у студента вже є досвід опанування іншої іноземної мови, причому рівень оволодіння нею не береться до уваги при вивченні другої мови. Щодо самого процесу викладання першої та другої іноземних мов, то він має певні методичні відмінності [5]. Під час вивчення другої іноземної мови у свідомості студента взаємодіють три мовні механізми, а саме: механізм рідної мови, першої іноземної та, відповідно, другої. Тут варто зазначити, що знання рідної мови є повністю сформованими, уміння та навички першої іноземної перебувають на стадії удосконалення, а другої іноземної – на етапі становлення [3, с. 104]. Оволодіння другою іноземною мовою зазвичай відбувається без урахування знань першої, а більшість підручників із другої іноземної не враховують вплив першої виучуваної мови на опанування другої [5]. Під час взаємодії трьох мовних механізмів неминує виникати таке явище, як інтерференція, тобто взаємний вплив мовних систем, що виявляється у процесі одночасного оволодіння декількома іноземними мовами [5]. Із власного досвіду можемо стверджувати, що мовна інтерференція має як позитивні, так і негативні наслідки для викладання / вивчення другої іноземної мови. До позитивних відносимо наявність подібних / схожих лексичних одиниць і граматичних конструкцій у першій і другій мовах (цей фактор залежить від ступеня спорідненості виучуваних мов), що може допомогти студенту провести певні асоціації та, відповідно, краще запам'ятати новий матеріал. Однак цей наслідок можна також розглядати як і негативний, адже часто схожі за звучанням чи написанням лексичні одиниці у різних мовах можуть мати абсолютно різні значення і сплутати студента. Також виникають випадки, коли студенти мимовільно використовують

лексичні одиниці першої іноземної мови або притаманні їй граматичні конструкції при опануванні другої мови, особливо часто це відбувається на початковому етапі вивчення другої іноземної. Така мовна інтерференція особливо посилюється за умов дистанційного навчання, коли відсутнє живе спілкування викладач – студент і викладач не завжди може вказати на помилку і виправити її одразу або ж попередити її виникнення.

Під час опанування другої іноземної мови надзвичайно важливим фактором постає взаємодія між учасниками навчального процесу у вигляді мовної практики. Спілкування студентів між собою, а також із викладачем допомагає набувати нових умінь і навичок, удосконалювати вже наявні [6, с. 105]. Таким чином, досліджуючи особливості викладання другої іноземної мови, варто приділити особливу увагу комунікативному підходу, спрямованому на практику спілкування. Комунікативний підхід до опанування другої іноземної мови має на меті насамперед позбавлення студентів страху перед спілкуванням із носіями виучуваної мови. Як відомо, процес опанування іноземної мови завжди має включати в себе чотири основні складники: читання, письмо, говоріння та слухання. Увесь цей комплекс сприяє створенню іноземного середовища, в якому мають працювати студенти (читати оригінальні тексти іноземною мовою, виконувати різноманітні письмові завдання, спілкуватися, висловлюючи власну думку, брати участь у рольових іграх і т. ін.) [6, с. 105].

Розглядаючи комунікативний підхід до вивчення іноземної мови, Л. А. Євдокімова-Лисогор [2] згадує такий його компонент, як комунікативна компетенція студента, яка включає в себе компетенції: мовленнєву (читання, письмо, аудіювання, говоріння); мовну (знання лексики, фонетики, орфографії); дискурсивну; соціокультурну і соціолінгвістичну; стратегічну. Метою комунікативного підходу є забезпечення опанування студентом навичок усного спілкування, розуміння інформації на слух, логічне структурування та вираження власних висловлювань, обирання ефективних стратегій для вирішення проблем, що виникають під час навчання [2].

Безсумнівно, комунікативний підхід до вивчення другої іноземної мови є запорукою успіху опанування студентами мови іншого народу. Однак за умов дистанційного навчання відсутнє живе спілкування між викладачем і студентами. Відсутність атмосфери колективного спілкування в аудиторії вносить свої корективи в увесь комунікативно спрямований процес викладання другої іноземної мови. Засвоєння іншомовного матеріалу поза навчальною аудиторією має свої особливості, які обов'язково повинні бути враховані викладачем за умов дистанційної освіти.

Дистанційне навчання – це не заочна форма навчання або самоосвіти. Воно базується на цілях очного навчання. Хоча спосіб і специфіка подачі навчального матеріалу і форми взаємодії викладача та здобувачів освітніх послуг суттєво відрізняються завдяки новим можливостям інформаційного середовища.

Спричинений світовою пандемією, незапланований і різкий перехід закладів вищої освіти на дистанційне навчання кинув виклик викладачам другої іноземної мови у їхній змозі надавати якісні освітні послуги, а студентам – у вмінні опанувати самостійне навчання. Проте дистанційне опанування другої іноземної мови має певні переваги перед аудиторним вивченням. До них відносимо такі:

1. Онлайн-навчання спричинює вимушене набуття як студентами, так і викладачами навичок роботи з новітніми технологіями. Паралельно із засвоєнням мови іншого народу студенти отримують змогу удосконалення вмінь і навичок роботи з різноманітними освітніми ресурсами та програмами, роботу в яких пропонують їм викладачі під час дистанційного навчання.

2. Дистанційна освіта дає потужний поштовх до розвитку навичок самостійної роботи, які є надзвичайно важливими при вивченні другої іноземної мови. Самостійна позааудиторна робота у вивченні іноземної мови сприяє формуванню мовленнєвої, навчальної, професійної компетенцій, розвитку самостійності як необхідної риси становлення і вдосконалення особистості, формуванню позитивного ставлення до процесу безперервної самоосвіти [7, с. 196].

3. Як наслідок попереднього пункту, опанувавши навички самостійного навчання, студент розвиває вміння правильно й ефективно організовувати свій час. Ефективне планування свого часу неодмінно допомагає досягти успіху в опануванні другої іноземної мови.

4. Не менш важливою перевагою дистанційного навчання є доступність навчальних ресурсів у будь-який час. Порівняно з аудиторними заняттями, які проходять виключно у зазначений час, за дистанційного навчання студент має безперервний і цілодобовий доступ до навчальних матеріалів, запропонованих викладачем на тому чи іншому навчальному ресурсі.

5. Гнучкість дистанційної освіти передбачає, що і викладач, і студент можуть організувати свій час і виконувати кожен свої завдання (викладач – надання та перевірку навчальних завдань, а студент – їх виконання) у зручний для них час та у зручному темпі.

Як бачимо, перехід на дистанційне навчання має достатньо позитивних моментів, які сприяють як загальному розвитку особистості студента, так і його опануванню другої іноземної мови. Однак, як виявилось у ході освітнього процесу на дистанційній основі, таке навчання має і певні недоліки. Загальновідомо, що вивчення іноземної мови, у т. ч. другої, завжди потребує безпосередньої взаємодії викладача та студента. На перший план тут виходить саме зворотний зв'язок. За своєю природою зворотний зв'язок із боку викладача є реагуючим (виникає після помилки, здійсненої студентом). Інколи він може виникнути навіть до появи помилки, але це може статися лише під час заняття в аудиторії. За І. Постоленко, реагуючий зворотний зв'язок викладача може бути експліцитним, тобто пряма вказівка на помилку, або імпліцитним – перефразування неправильного висловлювання. Проблема зворотного зв'язку у процесі дистанційного навчання полягає в тому, що викладач

не завжди може передбачити, коли саме буде потрібний зворотній зв'язок і, таким чином, просто здійснює виправлення помилки тоді, коли студент готовий до цього у процесі спілкування [6, с. 105].

Методичні матеріали для дистанційного вивчення другої іноземної мови повинні бути спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів, набуття та тренування всіх необхідних лінгвістичних навичок, забезпечувати необхідні умови для засвоєння нового лексичного матеріалу з подальшим практичним використанням і спонукати до самостійної роботи.

Важливою складовою частиною викладання другої іноземної мови дистанційно є застосування аудіо- та відеоматеріалів у процесі навчання. Обмеженість живого спілкування має компенсуватися іншими видами діяльності, а застосування аудіо-, відеоматеріалів в онлайн-навчанні сприяє становленню комунікативної компетенції студентів, розвиваючи їхні навички слухання (сприйняття іноземної мови на слух під час прослуховування аудіофайлів чи перегляду відео) та говоріння (подальшого обговорення прослуханого / переглянутого з одногрупниками чи викладачем).

Слід зауважити, що дистанційну форму освітнього процесу можна застосовувати при вивченні другої іноземної мови здобувачами освітніх послуг на будь-якому етапі навчання. Тож ефективність такого навчання залежатиме не лише від майстерності викладача та сумлінності студентів, а й від якості навчального матеріалу, поданого для опрацювання.

Висновки. Отже, підготовка кваліфікованого спеціаліста за умов дистанційного навчання потребує неабиякого професіоналізму з боку викладача та старанності з боку здобувача освітніх послуг. З метою забезпечення якісного викладання другої іноземної мови за умов дистанційного навчання викладач повинен: мати навички роботи на освітніх платформах; вміти користуватися сучасними месенджерами та програмами, що допоможуть забезпечити постійність, якість і повноту надання освітніх послуг. У свою чергу, освітній процес потребує двосторонньої взаємодії викладача та студента. Тож здобувач освітніх послуг зобов'язаний відповідально ставитися до виконання завдань, "відвідувати" усі онлайн-заняття за розкладом і сумлінно виконувати вправи, запропоновані для самостійного опрацювання. Лише за дотримання правил і норм освітнього процесу з боку викладача та студента вивчення другої іноземної мови за умов дистанційного навчання буде здійснюватися в повному обсязі.

Використана література:

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Cloud of Science*. 2013. № 1. С. 14–20.
2. Євдокімова-Лисогор Л. А. Комунікативний підхід щодо вивчення іноземної мови. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/15_Evdokimova_Lisogor.html (дата звернення: 23.09.2020).
3. Жовтук Н. П. Психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Педагогіка*. 2012. № 3. С. 101–106.
4. Кухаренко В. М. Розвиток дистанційного навчання на сучасному етапі. *Науковий вісник Національної академії статистики, обліку та аудиту*. 2012. № 2. С. 117–121.
5. Кушнір І. А. Особливості викладання англійської мови як другої іноземної. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9_kushn.pdf (дата звернення: 23.09.2020).
6. Постоленко І. Ефективне навчання англійської мови дистанційно. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1 (23). С. 104–108.
7. Ярославцева К. В., Смужаниця Д. І. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. "Педагогіка, соціальна робота"*. 2014. Вип. 30. С. 196–198.

References:

1. Andreev, A. A., Soldatkin, V. I. (2013). Distantsonnoe obuchenie i distantsonnye obrazovatelnye tekhnologii. [Distance learning and distance learning technologies]. *Cloud of Science*. № 1. 14–20. [in Russian].
2. Yevdokimova-Lysogor, L. A. Komunikativnyi pidkhd shchodo vyvchennia inozemnoi movy. [Communicative approach to learning a foreign language]. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/15_Evdokimova_Lisogor.html [in Ukrainian].
3. Zhovtiuk, N. P. (2012). Psyholinhvistychni aspekty formuvannia leksychnoi kompetentnosti u protsesi navchannia anhliiskoi movy pislia nimetskoj. [Psycholinguistic aspects of the formation of lexical competence in the process of learning English after German]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohika*. № 3. 101–106. [in Ukrainian].
4. Kukharenko, V. M. (2012). Rozvytok dystantsiinoho navchannia na suchasnomu etapi. [Development of distance learning at the present stage]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi akademii statystyky, obliku ta audytu*. № 2. 117–121. [in Ukrainian].
5. Kushnir, I. A. Osoblyvosti vykladannia anhliiskoi movy yak druhoi inozemnoi. [Features of teaching English as a second foreign language]. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9_kushn.pdf [in Ukrainian].
6. Postolenko, I. (2015). Efektyvne navchannia anhliiskoi movy dystantsiino. [Effective distance learning of English]. *Porivnialno-pedahohichni studii*. № 1 (23). 104–108. [in Ukrainian].
7. Yaroslavtseva K. V., Smuzhanytsia D. I. (2014). Samostiina robota studenta v protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [Independent work of a student in the process of learning a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser. "Pedahohika, sotsialna robota"*. Issue 30. 196–198. [in Ukrainian].

Popadiuk S. S. Special aspects of teaching a second foreign language in the context of e-learning

The article is devoted to the peculiarities of teaching a second foreign language under the conditions of distance learning. Under the conditions of the world pandemic, new rules of teaching and learning foreign languages in higher educational establishments

emerge. The article determines that during the study of a second foreign language three language mechanisms interact in the student's mind: the mechanism of the native language, the first foreign language and the second foreign language. It is established that the purpose of a communicative approach to mastering a second foreign language is to deprive students of fear of communicating with native speakers of the language being studied. The article states that the process of mastering a foreign language should always include four main components: reading, writing, speaking, and listening. This complex contributes to the creation of a foreign environment, in which students must work. The advantages of distance learning of a second foreign language are highlighted, namely: acquisition of skills to work with the latest technologies of teaching and learning; improving independent studying skills; effective time planning allotted for self-education; round-the-clock availability to work with educational resources; flexibility of distance education; individual learning pace. Research has shown that learning a foreign language, including a second one, always requires direct teacher-student interaction and feedback, as well as the responsive feedback from the teacher, which can be explicit or implicit. It is noted that an important part of teaching a second foreign language at a distance is the use of audio and video materials in the learning process, as the use of audio and video materials in online learning greatly contributes to the formation of communicative competence of students, developing their listening skills (while listening to audio files or watching videos) and speaking (further discussion of what was listened to / watched with groupmates or the teacher). It is established that only if the rules and norms of the educational process are observed by a teacher and a student, the studying of a second foreign language in terms of distance learning will be carried out in full.

Key words: second foreign language, distance learning, teacher – student interaction, communicative approach, communicative competence, higher educational establishments, feedback, online learning.

УДК 373.5.016:811.161.2'373]:37(477)(09)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.36>

Рудюк Т. В.

ОСМИСЛЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В АНТОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування наукових поглядів на досліджувані одиниці в контексті запропонованої розвідки. Реалізовано поетапну методичну організацію відповідної передачі інформації під час вивчення родинних лексем у шкільному курсі старшої школи. Крім того, акцентовано увагу на необхідності формування передумов для балансу розвитку підростаючого покоління; свідомого індивідуального зростання й готовності до здійснення соціокультурних ролей разом із одночасним засвоєнням значення таких номінацій; власних дослідницьких зусиллях із метою належної комунікативно-діяльничої репрезентації нації. Спроектовано ефективність указаних рекомендацій у сфері формування лексичної родинної компетенції, виховання свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії в інтеракційних процесах сім'ї, школи та держави.

Серед умов, які забезпечували результативність навчального процесу в контексті опанування вказаних понять (комунікативно-діяльничий аспект), визначено необхідність різноаспектних спостережень; систематичної індивідуальної роботи над собою; формування практики взаємної підтримки, розвитку толерантності, вміння помічати хороше в людях і навколишньому світі. Запропоновано спектр різних видів робіт, які взаємопов'язані з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на осмислення родинної лексики в річищі актуальних рекомендацій антології педагогічної думки (комунікативно-діяльничий підхід); можливих ракурсів новітнього прочитання методичного матеріалу. Наприклад, створення відповідних проєктів (із використанням СІТ), систематичної роботи над собою тощо.

Зроблено висновки про перспективність подальших спостережень у заданому спрямуванні (комунікативно-діяльничий аспект); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчальної інформації, як-от: свідомого оперування відповідними дефініціями, трансляції досвіду попередніх поколінь, установлення причинно-наслідкового зв'язку, творчого застосування СІТ, обговорення висновків, вражень та ін.

Ключові слова: родинна лексика, комунікація, діяльність, комунікативно-діяльничий підхід, родинна лексична компетенція, соціокультурна роль, баланс розвитку особистості.

У контексті реформування української школи та змісту уроків рідної мови важливо акцентувати увагу на тому, що "слово – це основна, найважливіша одиниця мови, оскільки всі інші мовні одиниці реалізуються, існують у слові або нерозривно з ним пов'язані" [3, с. 108]. У зв'язку з цим необхідно навчити злагоджено керувати подібним потенціалом як у рамках сім'ї, так і держави: "Ще раз і вкотре сучасність ставить перед національною освітою нагальну вимогу створити всі ідеологічні й економічні умови та передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді (від немовлят до повноліття) з тим, щоб формувати покоління українців, здатних за умов неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу" [2, с. 25].

Актуальність нашої розвідки полягає у розгляді та реалізації деяких тенденцій практики формування родинної лексичної компетенції у площині антології педагогічної думки (комунікативно-діяльничий аспект), у ракурсі функціонування сучасних українських шкіл.

Мета статті – дослідити місце та значення процесу вивчення окреслених одиниць в аспекті текстового матеріалу педагогів-просвітителів, діячів науки і культури України, світового досвіду з питань виховання й освіти підростаючого покоління (комунікативно-діяльничий аспект).

Поза сумнівом, родина – це своєрідний осередок внутрішньої сили й опори, життєдайне джерело духовно-ментального центру виховання молоді. Так, одним із досягнень братських шкіл є започаткування процесу викладання рідною мовою [1, с. 12], унікальність якої, на переконання Л. І. Мацько, полягає в її багатомірності: вона одночасно сьогочасна і вічна, конкретно-чуттєва й загальна, матеріальна й ідеальна, фізична й духовна, індивідуальна для кожного мовця і спільна для всіх [1, с. 20]. У ній закладено потенційний резерв для формування заданої компетенції; виховання родинності як необхідної складової частини характеристики справжнього громадянина.

Закономірність гармонізації виховних впливів, створення та зміцнення єдиної системи сімейно-шкільного виховання убачав ще В. О. Сухомлинський у теорії педагогіки України в 50–60-ті рр. [1, с. 28]. Увагу до процесу подібної взаємодії та відповідних родинних номінацій констатуємо і серед інших світочів педагогічної думки. Наприклад, у повчанні Ксенофонта бачимо: “Матерям Вашим віддавайте честь, і все добро їм творіть, тоді Господа побачите, який радіє, і веселиться віками. Усе, скільки маєте золотом і сріблом роздайте бідним, і в роботі, як своїх дітей, любіть і милуйте юних, а людям похилого віку надавайте свободу та їжу в достатній кількості (до їхньої смерті); просто говорю: як мене бачили таким, що творить, так і Ви творіть, тоді спасетеся, уподібнитеся святим. Матір не забувайте, волю її творіть...” [1, с. 67].

Архієпископ Константинопольський Іоанн Златоуст досить чітко окреслював найважливіші пріоритети виховного процесу, пов’язані з родинними номінаціями молоді та батьків: “Варто стежити за тим, щоб тримати дітей не у сріблі та золоті, багатстві, а у благоговінні та мудрому накопиченні усяких чеснот – тоді не будуть багато вимагати та не будуть захоплені житейськими чи юнацькими розвагами, хіттю” [1, с. 91].

Великий філософ Г. С. Сковорода зазначав, що у сім’ї має панувати взаємна любов: старшим пристойно перестерігати чад від неблагополуччя хорошим вихованням і прикладами, а меншим – мати повагу та послух [1, с. 161]. Основною задачею морального становлення молоді уважав формування благородства та вдячності, оскільки підлість та аморальність, на переконання педагога, – поняття-синоніми. Варто виховувати уміння поєднувати свої інтереси із зацікавленнями інших (ідея спорідненості); служити суспільству, що сприятиме розвитку інтелекту та вихованню звички до розумової та фізичної праці [1, с. 141].

О. В. Духнович у передмові до “народної педагогіки” суголосний із висловленим вище: “Дай сину твому здоровий розум, добрий характер, науку, здатність, працелюбність, добре серце та волю, і даси йому все” [1, с. 204].

Утім, незважаючи на бажання батьків забезпечити максимально можливою кількістю матеріальних благ, більшість із них скаржаться на численні непорозуміння у родині. За час, коли діти стають дорослими, старші руйнують вроджений зв’язок, створений інстинктивним почуттям збереження роду та прагненням до життя. Так, підростаюче покоління шукає захисту та ласки, тоді як дорослі йдуть проти природи, відштовхуючи й віддаляючись від набридливої дитячої уваги та любові: “Батьки не йдуть назустріч дружбі, яка потрібна для дитини як сонце та свіже повітря для всякої живої істоти” [1, с. 387]. Таку закономірність частіше виявлено серед чоловіків, оскільки мало бути батьком і мати право сильного, санкціоноване легально-державним кодексом. Потрібні шире серце, ясний розум і моральна висота, почуття доброти та рівності, які здатні єднати між собою. У матері такі речі закладено фізіологічно через процес материнства, тоді як батьки потребують невтомної систематичної праці над власним вихованням, широкої освіти та наукових досліджень дитячої психології [1, с. 386].

Із джерел настанов-правил мандрівних учителів-дяків для учнів відзначаємо необхідність виховання поваги до навколишніх і батьків зокрема: “Усе, що викликає негаразди, з чого виникає сварка, стережися, не принижуй брата свого; що є немилим для тебе, не роби нікому. Коли прийдеш у рідний дім, поклонися; все поклади на місце, розкажи, що вивчив” [1, с. 113].

Така пошана до найрідніших виховувалася з покоління в покоління, як зауважував Я. Ф. Чепіга, адже найперший досвід дитина здобувала саме в родині [1, с. 384]. У ній закладено основи морального виховання, засвоєння правил поведінки; закладання основ людської природи, звичок часткового майбутнього щастя або нещастя особистості.

Так, перший образ матері є наймогутнішим зразком для наслідування, а згодом – для створення основ моральності та розумових досягнень [1, с. 384].

Недарма вважають, що мама та її вчинки – це коло запозичень, яке неможливо розірвати; жоден суттєвий вчинок не може не містити відголосків її впливу [1, с. 385]. Це – перший найсильніший комплекс дій, емоцій, ідей [1, с. 385]. Така увага до вказаної родинної номінації не безпідставна, оскільки саме від неї – її характеру, розуму, моральних почуттів, вміння вселити доброту, ласку, дружбу, любов, справедливість, ніжність тощо, від її здібностей до виховання – залежить майбутнє дитини [1, с. 385]. Ознайомлення старшокласників із подібними науковими здобутками дозволить усвідомити місце родинних номінацій у практиці взаємодії сім’ї; власну відповідальність за побудову майбутніх стосунків і свідоме використання досліджуваних одиниць.

Так, із процесом виховання тісно взаємопов’язана тема покарань – як засобу переконань і прийомів впливу на формування характеру й розвитку різних негативних схильностей [1, с. 388]. Частіше такі викликають почуття образи, гніву та ненависті, проте розуміння власного безсилля й залежності від дорослих не дозволяють дитині відповідати злом на зло. Утім, непослідовність і непомірність батьківських зауважень

здатні позбавляти прив'язаності дітей, їхньої поваги та любові; зрощувати ненависть і недовіру [1, с. 389]. Із метою запобігання подібним ситуаціям природа наділила молодь неабиякою вразливістю задля надання можливостей для батьків здійснювати нормальне виховання та процеси адекватної взаємодії.

Вправа 1. Перепишіть, уживаючи відповідні форми родинних номінацій, конструктивні варіанти речень для вирішення сімейних проблем. Відповідь аргументуйте.

... і в кого ти такий/-а? впертий/-а?

... спробуємо вирішити цю проблему разом!

... ти такий/-а впертий/-а як твій/-я батько/мати/дід ...!

... як ти думаєш ...?

... за що мені така кара Божа?

... у всіх діти як діти, а ти...

... мій/моя хороший/хороша ...

... я не сумнівалася/сумнівався, що ти у мене такий/така кмітливий/кмітлива; добрий/добра; винахідливий/винахідлива; дотепний/дотепна тощо.

... коли ти хочеш/ плануєш це зробити?

Видатний український психолог, прихильник гуманістичної спрямованості освіти І. О. Синиця зазначав: “Мені здається, що дорослі діти сидять у батьків на голові тому, що в дитинстві мало сиділи на колінах. Хто обділяв дітей ласкою, не може сподіватися на їхню доброту, а такі необхідні для душі дитини, як вітаміни для здоров'я. У пестуванні, немов у зародку, народжується майбутня доброта людини” [1, с. 549].

Вправа 2. Використовуючи досліджувані одиниці, висловіть власне почуття любові найріднішим. Наприклад, *матусю, таточко, братику ... я тебе люблю*. Намагайтеся поєднувати виконання вправи з тактильними контактами (обіймами).

Вправа 3. Занотуйте власні висновки, враження та почуття й побажання після виконання попередньої вправи.

Я. Ф. Чепіга справедливо зауважував, що роль жінки донині гідно не оцінена і дотепер чекає належної уваги, оскільки “доглядаючи з коліски за людиною, піклуючись про розваги дітей, навчаючи їхні вуста лепетати перші слова та молитви, тендітна стать постає головним архітектором суспільства, позаяк наріжний камінь закладається жіночими руками” [1, с. 385].

Безперечно, внутрішнє генетичне прагнення нащадків до життя зобов'язує наслідувати дії дорослих, утім, усі учасники виховного процесу потребують безперешкодного висловлення думок та уваги до себе.

Вправа 4. Заповніть табл. 1 (див. табл. 1), здійснивши саморефлексію міркувань згідно з отриманими даними.

Таблиця 1

З'ясування показника близькості/віддаленості стосунків у родині відповідно до номінацій досліджуваних одиниць

№ з/п	Родинна лексична номінація	Інтереси	Нахили	Друзі	Мрії/ плани/...	Висновки, зауваження, тощо
1.	Мама					
2.	Таго					
3.	Брат					
4.	Бабуся					
5.	Дідусь					
6.	Тітка					
7.	Дядько					
...

Світ, у якому існує та розвивається дитина, становить своєрідний духовний колорит, який зберігається протягом усього її життя [1, с. 391], тоді як вивчення родинної лексики сприяє одночасному осмисленню місця досліджуваних лексем у вказаних наукових здобутках і роздумів про необхідність забезпечення балансу розвитку особистості між побудовою кар'єри та власного життя.

Вправа 5. Підготуйте проєкт (із використанням СІТ) на тему: “Національний/світовий досвід батьківського виховання та функціонування родинних лексем”.

Для прикладу: згідно з християнською релігією важливо навчити підростаюче покоління (синів, дочок) любові до ближнього; переорієнтувати із психології деструктивного споживання на процеси віддачі та жертвування собою, практику уникнення суперечок покори та дарів, піклування про іншого як досвіду смирення й уміння слухати та чути; поважати батьків тощо.

Загальновідомий досвід Тибету визнає відсутність тілесних покарань і має свої правила взаємодії. Так, до 5 років варто спілкуватися з дітьми, немов із царями, уникаючи усіляких заборон. У разі необхідності припустимо відволікати увагу від заборонених об'єктів. Представники вказаної культури визначають цей часовий проміжок сенситивним періодом для розвитку допитливості, активності, інтересу до життя. Таким

чином, використання практики заборон сприятиме придушено перерахованих вище складників та інтелекту підростаючого покоління.

Від 5 до 10 років взаємодія повинна бути побудована за тактикою спілкування з рабами: важливо ставити завдання та вимагати їхнього розв'язання. Має місце подальший розумовий розвиток, уміння прогнозувати реакцію людей; здатність викликати позитивне ставлення й уникати негативного. Важливо здійснювати інформаційне та практичне навантаження. Відсутність попереднього може призвести до інфантильності, нездатності до праці та духовних зусиль у майбутньому.

Із 10 до 15 років важливе спілкування на рівних. Радитися щодо важливих питань, надавати та заохочувати самостійність. Дорослі мають із обережністю висловлювати власну волю: надавати підказки, поради, акцентувати увагу на негативних наслідках, уникати прямих заборон. Така тактика зумовлена чутливим періодом розвитку самостійності та незалежності мислення. Надмірна опіка батьків здатна сформулювати невпевненість і залежність від більш самостійних друзів.

Від 15 років важливо виявляти повагу до нащадків. Виховання після визначеного періоду (за правилами Тибету) визнано запізнлим. Діти у цей час не здатні пробачати зневагу та здатні за першої ліпшої нагоди залишити свій дім.

Таким чином, родинні лексичні номінації мами й тата пов'язані із надзвичайно важливим процесом виховання дитини, що передбачає створення таких життєвих умов, у яких би вона розвивалася вільно, нормально та гармонійно [1, с. 391].

Прихильники конфуціанства у Китаї переконані, що діти й учні повинні поважати батьків; любити старших; бути обережними у вчинках і усіяко дбати про громадськість, перебуваючи поруч із добродесними людьми.

Крім того, підлітки зобов'язані поважати й любити найрідніших – братів і сестер. За умови надлишку енергії – працювати над засвоєнням культурних знань і власним духовним збагаченням.

Висновки. Таким чином, вивчення досліджуваних одиниць у контексті антології педагогічної думки (комунікативно-діяльнісний аспект) сприяє формуванню родинної лексичної компетенції за рахунок усвідомлення семантичного й життєвого навантаження вказаних номінацій; необхідності систематичної та перспективної роботи над собою.

Використана література:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калининченко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
2. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. Київ : Вища школа, 1989. 439 с.

References:

1. Antolohyia pedahohycheskoi musly Ukraynskoi SSR [Anthology of pedagogical thought of the Ukrainian SSR] / Sost. N. P. Kalynychenko. Moskva: Pedahohyka, 1988. 640 s. [in Russian].
2. Matsko L. (2009) Ukrainska mova v osvithnomu prostori: navchalnyi posibnyk dlia studentiv-filolohiv osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia "mahistr" [Ukrainian language in the educational space: a textbook for students-philologists of educational and qualification level "Master"]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 607 s. [in Ukrainian].
3. Metodyka vykladannia ukraynskoi movy v serednii shkoli: navch. posib. [Methods of teaching the Ukrainian language in high school: textbook] / I. S. Oliinyk, V. K. Ivanenko, L. P. Rozhylo, O. S. Skoryk; Za red. I. S. Oliinyka. Kyiv: Vyshcha shkola, 1989. 439 s. [in Ukrainian].

Rudiuk T. V. Reflection of family vocabulary in the anthology of pedagogical thought (communicative-activity aspect)

The article provides a theoretical analysis and practical decoding of scientific views on the studied units in the context of the proposed exploration. The step-by-step methodical organization of the corresponding information transfer during the study of family tokens in the curriculum of high school is realized. In addition, the emphasis is placed on the need to form the preconditions for the balance of development of the younger generation; conscious individual growth and readiness to perform socio-cultural roles simultaneously learning the meaning of the studied categories; personal research efforts in terms of proper communicative-activity representation of the nation. The effectiveness of these recommendations in the field of formation of family lexical competence, educating a conscious attitude to interpersonal communication in the interaction processes of family, school and state is analysed.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the educational process in the context of mastering these concepts (communicative-activity aspect) the need for multifaceted observations, constant self-improvement, formation of the principles of mutual support, promotion of tolerance and the ability to notice the good in people and the world around are identified. A range of different types of work, which are interrelated with the linguistic material and one's own creative considerations, is submitted. Attention is paid to reflection of family vocabulary according to the relevant recommendations of the anthology of pedagogical thought (communicative-activity approach); possible angles of the innovative interpretation of the methodical material. For example, creation of relevant projects (using IT), constant self-improvement, etc.

Conclusions are made about the prospects of further observations in the specified direction (communicative-activity aspect); the emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning information, such as conscious use of relevant definitions, transfer of experience of previous generations, establishing the causal link, creative use of IT, discussion of the findings, impressions, etc.

Key words: family vocabulary, communication, activity, communicative-activity approach, family lexical competence, socio-cultural role, balance of personality development.

УДК 37.04:004

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.37>

Самойленко О. О.

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Представлено організаційне забезпечення підготовки бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища, яке включає в себе концепцію впровадження освітньо-цифрового середовища у процес професійної підготовки бакалаврів із кібербезпеки, положення про науково-методичний центр організації навчального процесу, про порядок проведення моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки та про з навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища. Розглянуто більш детально сутність кожного. Визначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу бакалаврів із кібербезпеки, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Одним із заходів, спрямованих на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників освітнього процесу Університету, є створення системи освітньо-цифрового середовища. Зазначено, що моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища проводиться відповідно до таких принципів: систематичності та системності; доцільності; прозорості моніторингових процедур і відкритості; безпеки персональних даних бакалаврів із кібербезпеки; об'єктивності одержання й аналізу інформації під час моніторингу; відповідального ставлення до своєї діяльності суб'єктів, які беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу за умов освітньо-цифрового середовища. Доведено, що навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища є інтелектуальною власністю викладача (колективу викладачів) і майновою власністю коледжу.

Ключові слова: підготовка бакалаврів, бакалавр із кібербезпеки, заклад вищої освіти, освітньо-цифрове середовище, організаційне забезпечення.

Важливою проблемою безпеки комп'ютерних мереж є забезпечення прозорості дій, яка може вплинути на безпеку і надійність критично важливих інформаційних активів. Складність усунення цієї проблеми полягає в тому, що в мережах використовуються кілька різних комунікаційних протоколів [1]. Проблемою безпеки комп'ютерних мереж є неможливість забезпечення управління змінами та дотримання політики безпеки. Без системи запобігання неавторизованому доступу чи інформування про нього можна вільно отримати доступ до активу і змінити його налаштування. Кібербезпека передбачає вирішення багатьох проблем, у т. ч. й боротьбу з комп'ютерними вірусами [2]. Термін “комп'ютерний вірус” уперше вжив Ф. Коен у 1984 р. Він поділив віруси на такі групи: 1) ті, що написані для наукових досліджень у галузі інформатики; 2) т. зв. “дикі” віруси для заподіяння шкоди користувачам [3].

Мета статті – розробити й оприлюднити організаційне забезпечення підготовки бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища.

Розроблене організаційне забезпечення включає в себе концепцію впровадження освітньо-цифрового середовища у процес професійної підготовки бакалаврів із кібербезпеки, положення про науково-методичний центр організації навчального процесу, про порядок проведення моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки та про навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища. Розглянемо більш детально сутність кожного.

Концепція впровадження освітньо-цифрового середовища у процес професійної підготовки бакалаврів із кібербезпеки. Україна як учасник Європейського простору вищої освіти прагне до розбудови привабливої та конкурентоспроможної національної освітньої системи. “Навчання впродовж життя стає дедалі важливішим для наших суспільств та економік, а також для благополуччя наших громадян”, – зазначається у Паризькому комюніке (2018 р.). Вища освіта забезпечує здобувачів вищої освіти можливостями для особистого розвитку впродовж життя, стимулює їх бути активними громадянами у демократичному суспільстві, завдяки чому покращуються перспективи їхнього працевлаштування.

Світові тренди щодо неперервної освіти актуалізують використання гнучких моделей освітнього процесу, в якому активно застосовуються різні освітні засоби, методи й технології, зокрема дистанційні.

В Україні забезпечено правове регулювання питань функціонування системи освіти, всіх її рівнів і підсистем, діяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм навчання. У Законі України “Про освіту” передбачено, що особа має право здобути освіту в різних формах або поєднуючи їх, та визначено такі основні форми здобуття освіти: інституційну (очну (денну, вечірню), заочну, дистанційну, мережеву); індивідуальну (екстернатну, сімейну (домашню), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)); дуальну.

Дистанційне навчання в Україні є частиною системи освіти України з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системо-технічним, матеріально-технічним і фінансовим забезпеченням, що реалізує дистанційне навчання на всіх рівнях освіти.

Впровадження освітньо-цифрового середовища у процес професійної підготовки бакалаврів із кібербезпеки є одним із пріоритетних напрямів Програми інформатизації та Стратегічного плану розвитку Університету на період 2018–2025 рр.

Потребу в розробленні та прийнятті Концепції зумовлено суттєвими змінами у сфері освіти, спричиненими світовим процесом переходу від індустріального до інформаційного суспільства.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу бакалаврів із кібербезпеки, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Одним із заходів, спрямованих на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників освітнього процесу Університету, є створення системи освітньо-цифрового середовища.

Концепція є системою положень, які визначають мету, завдання, напрями та принципи організації роботи щодо впровадження та реалізації системи впровадження освітньо-цифрового середовища в Університеті.

Положення про науково-методичний центр організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища в університеті. Науково-методичний центр організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища є структурним підрозділом Університету, створеним для нормативного і методичного забезпечення організації освітнього процесу відповідно до чинного законодавства, координації, моніторингу та контролю освітньої діяльності структурних підрозділів, реалізації політики Університету щодо забезпечення якості освіти.

Центр є основною інституційною складовою частиною внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності Університету і відповідає, зокрема, за:

- організацію системи забезпечення якості освіти на рівні Університету;
- реалізацію загальноуніверситетських заходів із забезпечення якості освіти та моніторингу реалізації завдань із забезпечення якості освіти структурними підрозділами Університету (факультетами / інститутами, коледжами, ліцеєм, відділеннями, кафедрами тощо);
- надання методичної, консультаційної та організаційної допомоги з питань забезпечення якості освіти структурним підрозділам Університету, науково-педагогічним, педагогічним працівникам і студентам;
- формування в Університеті культури якості, зокрема шляхом сприяння академічним свободам і академічній доброчесності, а також протидії порушенням академічної доброчесності учасниками освітнього процесу;
- залучення зовнішніх експертів і зацікавлених сторін до забезпечення якості освіти в Університеті.

У своїй діяльності Центр керується нормами Конституції України, нормами та принципами міжнародного права, чинними в Україні, законодавством України, цим Положенням. Центр забезпечує діяльність Науково-методичної ради Університету, а також (у межах своєї компетенції) Постійної комісії Вченої ради Університету із питань освітнього процесу, інших постійних і тимчасових комісій Вченої ради Університету (за їхніми запитами), Приймальної комісії та комісій ректорату (за дорученням ректора або проректора з науково-педагогічної роботи). Основною метою діяльності Центру організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища в університеті є сприяння, зокрема шляхом надання методичної допомоги, структурним підрозділам Університету у підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринку праці фахівців за всіма рівнями вищої освіти (доктора філософії, магістра, бакалавра, молодшого бакалавра) та гарантування моніторингу за здійсненням заходів із забезпечення якості освіти й оптимальністю використання задіяних в освітньому процесі ресурсів (матеріальних, методичних, інтелектуальних, трудових тощо).

Центр підпорядковано ректору Університету. Керівництво роботою Центру організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища в університеті здійснює проректор із науково-педагогічної роботи Університету, який за розподілом функціональних обов'язків відповідає за освітню діяльність. Структура Центру затверджується наказом ректора. У складі Центру можуть бути утворені сектори (моніторингу освіти, працевлаштування здобувачів вищої освіти й аспірантів тощо), діяльність котрих регулюються окремими положеннями, що не можуть суперечити цьому Положенню. Безпосереднє керівництво Центром здійснює директор, який призначається на посаду ректором Університету з числа науково-педагогічних працівників за поданням проректора з науково-педагогічної роботи. Реорганізація, ліквідація Центру організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища в університеті проводиться у порядку, встановленому чинним законодавством.

Положення про порядок проведення моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища. Це Положення визначає механізм підготовки та проведення моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища (далі – моніторинг) у закладах вищої освіти незалежно від їх підпорядкування, типу й форми власності, інших суб'єктах освітньої діяльності, котрі забезпечують здобуття вищої освіти (далі – заклади освіти).

Моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища проводиться відповідно до Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, цього Порядку, інших актів законодавства, документів закладів освіти, програми моніторингу (далі – Програма), договору про проведення моніторингу (за його наявності).

У цьому Порядку терміни вживаються у значеннях, визначених Законом України “Про освіту” [4], “Про вищу освіту” [5]. Моніторинг проводиться з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в Університеті за умов освітньо-цифрового середовища, у закладах освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, оцінювання причин відхилень від цілей.

Моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища проводиться відповідно до таких принципів: систематичності та системності; доцільності; прозорості моніторингових процедур і відкритості; безпеки персональних даних бакалаврів із кібербезпеки; об’єктивності одержання й аналізу інформації під час моніторингу за умов освітньо-цифрового середовища; відповідального ставлення до своєї діяльності суб’єктів, які беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу за умов освітньо-цифрового середовища.

Якщо суб’єкт моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища не є його ініціатором, для забезпечення проведення моніторингу ініціатор і суб’єкт моніторингу можуть за домовленістю визначати вид і рівень моніторингу, заклад(и) освіти, в якому(их) він проводиться, порядок оприлюднення результатів моніторингу (інформування про результати моніторингу), обладнання та інші ресурси, що використовуються суб’єктами моніторингу, вартість послуг і порядок розрахунків за підготовку та проведення моніторингу (у разі їх здійснення), права на використання інформації, одержаної за результатами моніторингу [6].

Моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища може проводитися на локальному, регіональному, загальнодержавному, міжнародному рівнях для дослідження стану і результатів освіти за умов освітньо-цифрового середовища та освітньої діяльності закладу освіти (на рівні закладу освіти). Внутрішній моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища проводиться на рівні закладу освіти, ініціюється та проводиться закладом освіти. Заклад освіти може визначати порядок проведення такого моніторингу з урахуванням вимог цього Порядку та інших актів законодавства. Зовнішній моніторинг якості освіти бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища може проводитися на рівні закладу освіти, місцевому, регіональному, загальнодержавному, міжнародному рівнях.

Моніторинг може проводитися з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, у т. ч. дистанційно. Під час проведення дослідження можуть використовуватися фронтальна, групова або індивідуальна робота учасників дослідження. Термін проведення зовнішнього моніторингу має бути узгоджений суб’єктом моніторингу із закладом освіти (учасником моніторингу) і визначений у графіку проведення моніторингу. Моніторинг проводиться державною мовою, крім випадків, коли для досягнення цілей моніторингу доцільним є його проведення англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу, мовою корінного народу або національної меншини України.

У разі проведення зовнішнього моніторингу із застосуванням комп’ютерної техніки за умов освітньо-цифрового середовища місце його проведення визначається за місцем знаходження відповідної техніки. Зовнішній моніторинг, учасниками якого є особи віком до 14 років, проводиться в закладі освіти, де вони здобувають освіту. Участь закладів освіти й учасників освітнього процесу в зовнішньому моніторингу якості освіти є добровільною (крім моніторингу на загальнодержавному або міжнародному рівнях).

Суб’єкт моніторингу забезпечує отримання письмової згоди від учасників дослідження (у разі неповноліття здобувачів освіти – згоди одного з їхніх батьків, інших законних представників) щодо їхньої участі у моніторингу.

При проведенні зовнішнього моніторингу перелік учасників дослідження (із зазначенням закладів освіти, категорій учасників освітнього процесу та їх чисельності) має бути оприлюднений не пізніше, ніж за десять днів до початку його проведення, у будь-який спосіб, визначений суб’єктом моніторингу й узгоджений з ініціатором моніторингу (у разі потреби). Заклади освіти, які є учасниками дослідження, створюють належні умови для його проведення, зокрема надають необхідні приміщення, матеріально-технічні ресурси, забезпечують розумне пристосування для осіб з особливими освітніми потребами (за потреби), вносять необхідні зміни до графіку освітнього процесу.

Якщо зовнішній моніторинг проводиться в закладі освіти, визначеному базовим для проведення моніторингу, або в іншій установі, організації, приміщення котрих використовуються для проведення моніторингу, суб’єкт моніторингу забезпечує підвезення учасників дослідження. Результати моніторингу зазначаються у звіті, який готує суб’єкт моніторингу (відповідно до Програми).

У звіті обов’язково вказуються індикатори та шкала(и), використана(и) для визначення результатів моніторингу за умов освітньо-цифрового середовища, а також методика, застосована системою для їх обрахунків.

Фінансування внутрішнього та зовнішнього моніторингу на рівні закладу освіти здійснюється за рахунок коштів засновника, власних надходжень закладу освіти та / або інших джерел, не заборонених законодавством. Фінансування зовнішнього моніторингу на місцевому та регіональному рівнях здійснюється за рахунок коштів державного бюджету та / або місцевих бюджетів відповідно до законодавства та / або інших

джерел, не заборонених законодавством; на загальнодержавному та міжнародному – за рахунок коштів державного бюджету відповідно до законодавства та / або інших джерел, не заборонених законодавством.

Положення про навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища – це сукупність електронних документів і матеріалів навчального, наукового і методичного характеру, які забезпечують всі форми освітнього процесу, види навчальних занять, форми контролю знань студентів конкретної навчальної дисципліни, передбачені навчальним планом відповідної освітньої програми. Воно охоплює навчальні видання, навчально-методичні та довідкові матеріали, виконані у друкованому або електронному вигляді, а також необхідні та достатні для організації освітнього процесу з конкретної дисципліни навчального плану.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища дисципліни включає: навчальну програму дисципліни (або програму навчальної дисципліни), робочу навчальну програму дисципліни – конспект (план-конспект) лекцій навчальної дисципліни, методичні вказівки (рекомендації) до практичних занять / навчальної практики, методичні рекомендації до самостійної позааудиторної роботи студентів, матеріали контролю знань студентів, завдання (тести, задачі, запитання) для поточного контролю знань студентів, питання (завдання) до семестрового контролю з навчальної дисципліни для екзаменів, дифзаліків, комплексну контрольну роботу, критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.

До навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища можуть бути включені додаткові матеріали за рішенням педагогічного працівника.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища спеціальності / спеціалізації (або навчально-методичне забезпечення спеціальності / спеціалізації) – це сукупність нормативно-правових, організаційних, методичних і контрольних елементів, призначених для повного і всебічного забезпечення якісної підготовки фахівців із вищою освітою відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня в межах певного напрямку підготовки.

Контрольні заходи включають поточний і підсумковий контроль. Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять і має на меті перевірку рівня підготовленості здобувачів вищої освіти до виконання конкретної роботи. Форма його проведення під час навчальних занять і система оцінювання рівня знань визначаються відповідною кафедрою. Поточний контроль включає тести, практичні ситуаційні задачі, індивідуальні завдання тощо. Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому рівні або на окремих його завершених етапах за умов освітньо-цифрового середовища. Він включає семестровий контроль – вид підсумкового контролю за умов освітньо-цифрового середовища, який виявляє рівень засвоєння студентом навчальної дисципліни або її окремої логічної завершеної частини. Форми семестрового контролю: залік та екзамен. Загальна кількість питань (завдань) до екзамену з навчальної дисципліни повинна охоплювати матеріал дисципліни і бути пропорційно розподілена між усіма екзаменаційними білетами, що виносяться на екзамен. Теоретичні питання і практичні завдання, які виносяться на екзамен із дисципліни, видаються здобувачам вищої освіти на початку її вивчення і повинні бути розкриті, пояснені та виконані під час аудиторних занять чи самостійної роботи. Конкретний зміст екзаменаційних білетів не доводиться до відома.

Матеріали щодо контролю знань здобувачів вищої освіти зберігаються в електронному вигляді за умов освітньо-цифрового середовища.

Екзаменаційні білети розробляються лектором, котрий викладає навчальну дисципліну, оформлюються у друкованому варіанті в одному примірнику для проведення відповідного контрольного заходу. Білети затверджуються щорічно. Кожен екзаменаційний білет підписується екзаменатором і завідувачем кафедри.

Критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти є обов'язковою складовою частиною навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища, у змісті якої подаються чіткі, об'єктивні та зрозумілі критерії оцінювання його навчальних досягнень. Ці критерії передбачають вимоги до рівня досягнення запланованих результатів навчання та сформованості загальних і предметних компетентностей у студентів за 4-бальною, 12-бальною шкалою (загальноосвітні предмети), 200-бальною шкалою та ЄКТС.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища розробляються для всіх дисциплін навчального плану. Матеріали такого забезпечення розробляються державною мовою педагогічним працівником, у навчальному навантаженні якого запланована ця навчальна дисципліна, або колективом викладачів, якщо різні види навчального навантаження в межах однієї дисципліни заплановано декільком викладачам.

Підготовка елементів навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища включається до індивідуального плану роботи викладачів. Таке забезпечення подається завідувачу для обговорення і затвердження на засіданні кафедри, що відображається у протоколі засідання. У разі виявлення недоліків у його формуванні розробнику надається час для їх усунення – не більше одного тижня з повторною процедурою обговорення і затвердження на засіданні кафедри.

Складники навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища формуються як електронний освітній ресурс і зберігаються за умов освітньо-цифрового середовища, за яким закріплена навчальна дисципліна. Ті частини, що зберігаються та вико-

ристовуються як електронні, заносяться на сайт підтримки освітніх програм із зазначенням назви навчальної дисципліни, прізвища та ініціалів викладача (у форматі pdf).

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища є інтелектуальною власністю викладача (колективу викладачів) і майновою власністю коледжу. Його інформаційне наповнення не повинне порушувати авторських прав та інших прав сторонніх осіб.

Висновки. Таким чином, розроблене організаційне забезпечення підготовки бакалаврів із кібербезпеки за умов освітньо-цифрового середовища включає в себе концепцію впровадження освітньо-цифрового середовища у процес професійної підготовки бакалаврів із кібербезпеки, положення про науково-методичний центр організації навчального процесу за умов освітньо-цифрового середовища в університеті, про порядок проведення моніторингу якості освіти бакалаврів із кібербезпеки та про навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов освітньо-цифрового середовища. Воно здатне регламентувати процес підготовки бакалаврів із кібербезпеки та забезпечити якість їхньої підготовки за умов освітньо-цифрового середовища.

Використана література:

1. Закон України “Про національну безпеку України”. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (дата звернення: 20.07.2020).
2. Закон України “Про освіту”. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Закон України “Про вищу освіту”. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/ed20020117/find?text=%CF%F0%EE%F4%E5%F1%B3%E9%ED%E0+%EF%B3%E4%E3%EE%F2%EE%E2%EA%E0> (дата звернення: 08.08.2019).
4. Закон “Про основні засади забезпечення кібербезпеки України”. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text> (дата звернення: 07.07.2020).
5. Закон України “Про інформацію”. 2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12> (дата звернення: 02.01.2018).
6. Освітня програма зі спеціальності 125 “Кібербезпека”. 2019. URL: http://vstup.knuba.edu.ua/ukr/wp-content/uploads/2019/02/125_%D0%91%D0%9A%D0%A1_%D0%9C%D0%90%D0%93.pdf (дата звернення: 14.01.2020).
7. Ткаченко О., Ткаченко К. Збереження культурної спадщини та доступ до цифрових ресурсів. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2018. № 1. С. 75–86. doi: 10.31866/2617-796x.1.2018.147257

References:

1. Zakon Ukrayini “Pro naczionalnu bezpeku Ukrayini”. (2020). [Law of Ukraine “On National Security of Ukraine”]. Otrimano 20.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>.
2. Zakon Ukrayini “Pro osvitu”. (2019). [Law of Ukraine “On Education”] Otrimano 20.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Zakonodavstvo Ukrayini. (2014). Zakon Ukrayini pro vishhu osvitu. [Legislation of Ukraine. Law of Ukraine on Higher Education] Otrimano 08.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/ed20020117/find?text=%CF%F0%EE%F4%E5%F1%B3%E9%ED%E0+%EF%B3%E4%E3%EE%F2%EE%E2%EA%E0>.
4. Zakonodavstvo Ukrayini. (2017). Zakon “Pro osnovni zasady zabezpechennya kiberbezpeki Ukrayini”. [Law “On Basic Principles of Cyber Security of Ukraine”]. Otrimano 07.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text>.
5. Zakonodavstvo Ukrayini. (2017). Zakon Ukrayini “Pro informacziyu”. [Law of Ukraine “On Information”]. Otrimano 02.01.2018. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>.
6. Osvit'nya programa zi specialnosti 125 “Kiberbezpeka”. (2019). [Educational program in the specialty 125 “Cybersecurity”] Otrimano 14.01.2020. URL: http://vstup.knuba.edu.ua/ukr/wp-content/uploads/2019/02/125_%D0%91%D0%9A%D0%A1_%D0%9C%D0%90%D0%93.pdf.
7. Tkachenko, O., Tkachenko, K. (2018). Zberezhennya kulturnoyi spadshhini ta dostup do czifrovikh resursiv. [Preservation of cultural heritage and access to digital resources]. *Czifrova platforma: informacziyni tekhnologiyi v socziokulturnij sferi* (1), 75–86. doi: 10.31866/2617-796x.1.2018.147257.

Samoylenko O. O. Organizational support of the training of Bachelors of Cybersecurity under the conditions of a digital learning environment

The article presents the organizational support for the training of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment. It is noted that the developed organizational support for bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment includes the concept of introduction of educational-digital environment in the process of professional training of bachelors in cybersecurity, provisions on the scientific-methodical center of educational process in the educational-digital environment at the university, on the procedure for monitoring the quality of education of bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment and on the educational and methodological support of the educational process in higher education institutions in the educational-digital environment. The essence of each is considered in more detail. It is determined that the priority of educational development is the introduction of modern information and communication technologies that improve the educational process of bachelors in cybersecurity, accessibility and effectiveness of education, preparation of the younger generation for life in the information society. One of the measures aimed at ensuring the informatization of education, meeting the educational information and communication needs of participants in the educational process of the University, is to create a system of educational and digital environment. It is noted that the monitoring of the quality of education of bachelors in cybersecurity in the educational and digital environment is carried out in accordance with the following principles: systematic and systematic; expediency; transparency of monitoring procedures and openness; security of personal data of bachelors in cybersecurity; objectivity of receiving and analyzing information during monitoring in the educational and digital environment; responsible attitude to their activities of entities involved in the preparation and conduct of monitoring in an educational and digital environment. It is proved that the educational and methodological support of the educational process in higher education institutions in the educational and digital environment is the intellectual property of the teacher (team of teachers) and the property of the college.

Key words: bachelor training, bachelor in cybersecurity, higher education institution, educational and digital environment, organizational support.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Одним із завдань сучасної вищої школи є формування особистісної підготовки студента-медика до самоосвіти. У цьому контексті формування самоосвітньої компетенції студентів виходить на перший план загальної системи освіти та вищої школи зокрема. І саме підготовка майбутніх медичних фахівців потребує особливої уваги. Найбільш важливими стають вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста для майбутнього успішного професійного становлення, подальшого самоствердження та кар'єрного зростання.

Відповідно до чинного законодавства України (Закону України “Про вищу освіту”) головна увага професійної освіти має бути зосереджена на розвитку в майбутніх фахівців життєво важливих компетентностей, які дають можливість оперативно реагувати на зміни у професійному середовищі та суспільстві, а також самостійно оволодівати професійними вміннями впродовж життя.

З урахуванням фундаментальних положень компетентного та системного підходів до трактування сутності феномену самоосвітньої компетентності, специфіки самоосвітньої та професійної діяльності майбутніх медичних працівників, значущості цього виду компетентності у становленні конкурентоспроможного фахівця визначено самоосвітню компетенцію майбутніх медичних працівників, яка допомагає вирішувати професійні завдання за умов стрімких змін сучасності.

На основі аналізу наукової літератури можна зазначити, що мотивація студентів до самоосвіти та саморозвитку, формування їхніх професійних умінь і навичок є одним із важливих завдань. Формування компетентності студентів у процесі професійної підготовки розглядається у роботах А. Айзенберга, В. Бобрицької, В. Буряка, Г. Серікова та ін.

Отже, у статті розглянуто поняття самоосвітньої компетенції як основи самостійної роботи студентів-медиків, також описані мотиваційні рівні, проаналізовано шляхи формування самоосвітньої компетентності. Наголошено на важливості самовиховання студентів. Визначено етапи формування самоосвітньої компетентності під час навчання у вищому закладі освіти та в подальшій науково-професійній діяльності студентів-медиків.

Ключові слова: освітня компетентність, мотивація, самовиховання, самоосвіта, наукова та професійна діяльність, студент-медик.

У час глобальних перетворень та інтеграції України до європейської та світової спільноти, в т. ч. освітньої, зростає роль підготовки висококваліфікованих спеціалістів, професіоналів своєї справи. Професія медика потребує як у нашій країні, так і за її межами. Саме успішне навчання студентів-медиків нерозривно пов'язане з достатньою професійною освітньою підготовкою та здатністю їх до самоосвіти та самовдосконалення.

Сучасних освітній простір вимагає від студента-медика не просто засвоєння великого обсягу інформації, а й умінь її знаходити та застосовувати. Тому прагнення до постійного самовдосконалення й отримання нових знань, до саморозвитку дає змогу реалізувати набуті у вищому закладі освіти навички самоосвітньої компетенції. Таким чином, самоосвітня компетентність студента-медика в системі освітнього дискурсу набула особливої актуальності в педагогічній теорії та практиці.

Сутність, функції й особливості самоосвіти, її місце у професійній діяльності досліджували у своїх працях В. Антипова, В. Андреев, А. Громцева, О. Гура, В. Радкевич. Особливостям організації самоосвіти студентів присвячено роботи А. Айзенберга, В. Бобрицької, В. Буряка, Г. Серікова та ін. Проблема формування і розвитку самоосвітньої компетентності є предметом аналізу багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, таких як О. Айзенберг, С. Архангельский, Н. Бухлова, Н. Воропай, Б. Вовк, Ю. Дмитрієв, А. Добридень, А. Громцева, Г. Гусев, Л. Колесник, О. Копил, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Райский, О. Фоміна, О. Ястребцева та ін. Проте існує ще поле для досліджень та осмислень, оскільки у сучасних освітніх системах відбувається ряд змін відповідно до запитів часу. І саме самоосвітня компетенція, яка формується у закладі вищої освіти, відіграє одну з найважливіших ролей у формуванні високоосвічених студентів і висококласних професіоналів.

Метою статті є окреслення особливостей, визначення мотиваційних рівнів та етапів самоосвітньої компетентності.

Для досягнення зазначеної мети керуємося Законом України “Про вищу освіту”, де окреслено поняття “компетентність” як динамічну комбінацію знань, вмінь 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 на певному рівні вищої освіти [1]. Ми також посилаємося на дослідження таких провідних українських педагогів, як М. Солдатенко, котрий висловлює думку, що людина за своєю природою є самоорганізуючою системою, здатною до самоуправління своїм навчанням і розвитком. Отже, де б і в кого вона не вчилася, фактично вона завжди навчається сама [2]. Актуальною є думка Н. Бухлової, яка стверджує, що від сучасного фахівця вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, оволодівати новими технологіями, самонавчатися, шукати й використовувати знання, мати такі якості, як: універсальність мислення, динамізм, мобільність [3, с. 4]. У своїх наукових доробках І. Зимня висвітлює поняття самоосвітньої компетентності, під яким вона розуміє здатність навчатися впродовж життя, основу неперервного навчання в контексті як особистого професій-

ного, так і соціального життя [4, с. 35]. Дослідження М. Фреймана і С. Фреймана містять тлумачення понять “самостійність” як особистісної риси студента, що виявляється у здатності визначати та модифікувати способи розв’язання навчальних завдань без активного контролю викладача [5, с. 6–7]. Як стверджують науковці, самостійність реалізується у процесі докладання розумових зусиль і передбачає існування внутрішніх мотивів вияву мисленнєвої активності студента, усвідомлення ним сенсу та мети навчання, зацікавлення позитивним результатом пізнавальної діяльності, здатності відстоювати власну позицію, орієнтуватися в новій ситуації, самоконтролю.

Нам імпонує наукова позиція В. Атаманюка і Р. Гуревича, які зазначають, що у процесі навчання відбувається саморозвиток майбутнього фахівця. Роль викладача полягає у “ненав’язливій допомозі”, спонуканні до подальшого розвитку, створенні для студента “найкращих умов для самостійного оволодіння знаннями” [6, с. 62].

За “Українським педагогічним словником” С. Гончаренка “самоосвіта – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання у стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань” [7, с. 227]. Аналізуючи поняття “самоосвіта”, ми виділяємо її основний зміст, що полягає у процесі вдосконалення наявних знань, умінь, навичок із метою досягнення бажаного рівня освітньо-професійної компетентності. Процесу самоосвіти сприяє процес самовиховання, який базується на цілеспрямованому процесі діяльності студента щодо активного вивчення та систематичного формування позитивних якостей та усунення негативних. Готовність особистості до самоосвіти можна поділити на чотири основні рівні:

1) Цілісний емоційно-особистісний апарат, який визначається усвідомленням потреби у самовдосконаленні на основі наявних сформованих професійних якостей особистості.

2) Система знань, умінь, навичок до самоосвіти, котру засвоює особистість (повнота та глибина наукових понять, створення взаємозв’язків між отриманими науковими знаннями, уміння зіставляти наукові знання із суспільно необхідними процесами, розуміння відносності знань і необхідність їх уточнення шляхом систематичного самопізнання).

3) Уміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, інформаційно-пошуковими системами, архівними джерелами, спеціалізованим лекторієм тощо.

4) Система організаційно-управлінських умінь і навичок, що передбачає вміння планувати свою роботу, визначати необхідну кількість часу на різноманітні обов’язки, здійснювати самоконтроль своєї діяльності, аналізувати результати та характер самодіяльності.

Мотивацією до самоосвіти можуть виступати різноманітні фактори, які теж можна розділити за рівнями:

1) Найнижчий (початковий) характеризується стихійністю, студент не бачить суттєвої мотивації до самоосвіти, не вміє зіставляти особисті потреби із суспільними, уміння працювати з науковими джерелами не систематизовані або взагалі не використовуються, студент не вміє організовувати процес самоосвіти самостійно і діє чітко за вказівкою педагога.

2) Середній рівень самоосвіти відрізняється від початкового прагненням самостійно ставити перед собою мету та досягати її. Студенти вміють пов’язувати самоосвіту з інтересами суспільства, але не завжди можуть сформувати відповідну мету. Знання з навчальних предметів достатньо усвідомлені, але міжпредметні зв’язки простежуються не чітко. Студенти вміють працювати з основними джерелами інформації, але не завжди правильно їх застосовують у своїй освітній діяльності. Рівень формування самоосвітньої компетенції дозволяє самостійно організовувати процес самоосвіти та планувати його.

3) Вищий рівень мотивації до самоосвіти характеризується глибоким розумінням особистості необхідності керуватися в самоосвіті соціально значущими цілями, умінням їх чітко та швидко формулювати. З метою оптимізації самоосвітнього процесу використовуються різні способи з метою досягнення результату. Знання особистості постають цілісними, належно сформульованими, обґрунтованими, чітко простежуються міжпредметні зв’язки. Суб’єкт самоосвіти вміє раціонально застосовувати джерела інформації у своїй діяльності, оптимально керувати процесом самоосвіти від постановки цілей до аналізу отриманого результату.

Важливу роль у самоосвітньому процесі відіграє самовиховання, що є відносно відособленою діяльністю, яка свідомо передбачена і керована суб’єктом із метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і діяльностей [8]. Самовиховання може бути підсвідомим та усвідомленим. Підсвідоме самовиховання зазвичай має епізодичний характер і здійснюється без чіткого плану і програми, що значно знижує ефективність процесу. Натомість усвідомлене самовиховання характеризується високою ефективністю. Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має визначити й оцінити свою придатність до професії. Аналізуючи процес самовиховання, варто відзначити, що він достатньо тривалий і проходить у кілька етапів:

- самопізнання;
- планування;
- реалізації плану;
- контролю та регуляції.

Внаслідок самовиховання та самопізнання студент-медик набуває професійні компетенції. Поняття “набуття” досить ємне, оскільки це не засвоєння, не вивчення, не пізнання. У цьому понятті відображаються

погляди сучасних педагогів і психологів, які роблять акцент на неповторності індивідуального досвіду кожної особистості та визнають продуктивною тільки освіту співробітництва, освіту, що забезпечує індивідуальне творче буття кожного студента-медика й кожного викладача.

Особливість процесу формування самоосвітньої компетентності студентів орієнтована на підготовку компетентного та кваліфікованого медичного фахівця, що володіє науковими знаннями, загальнонауковими та спеціальними компетенціями, які дозволять йому швидко адаптуватися в мінливому світі, підвищувати конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Самоосвіта є спеціально організованою, самостійною, систематичною пізнавальною діяльністю, що спрямовується на формування та досягнення певних особистісних або суспільно значущих освітніх цілей. Готовність до самоосвіти визначається за допомогою складників, які залежать від актуальних освітніх цілей:

- підготовки післяшкільної самоосвіти;
- самоосвіти студентів у період навчання у ЗВО;
- підготовки до реалізації самоосвіти у майбутній професійній діяльності, спрямованої на подовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах.

У процесі формування освітньої компетенції простежуються взаємозв'язок між кожною його сходинкою та інтеграція попередньо засвоєних знань, навичок самоосвіти й утворення нових. Викладачі у процесі формування самоосвітньої компетентності студентів мають справу із такими завданнями, як:

- формування стійких мотивів самоосвіти;
- створення умов для розумового самовиховання студентів, їхньої самоосвіти;
- формування свідомого ставлення до навчання;
- створення умов для усвідомлення студентом ефективності своєї навчальної праці;
- ознайомлення студентів із методами та прийомами самоосвіти;
- ознайомлення із творчими та дослідницькими методами роботи;
- навчання створення індивідуальних програм самоосвіти.

Формування самоосвітньої компетентності студента відбувається внаслідок впливу викладача під час навчального процесу та під впливом зовнішніх факторів, які впливають на студента-медика, що сприяє набуттю відповідної компетентності. Професійне самовдосконалення – це процес свідомий і цілеспрямований, який відбувається з метою підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей, що відповідали б соціальним вимогам та умовам професійної діяльності на основі власної програми розвитку. Самовдосконалення майбутнього медичного фахівця відбувається на двох основних рівнях – самоосвіти та самовиховання.

Висновки. Внаслідок вивчення процесу формування самоосвітньої компетентності особистості з'ясувалося, що процес її набуття базується на досвіді самостійних досягнень, спроб і помилок у самоосвітній діяльності, вироблення сучасної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її особливої моделі, спрямованої на конкретного студента-медика, включення самоосвіти у спосіб життя. Формування у майбутніх медичних працівників самоосвітньої компетентності повинне впроваджуватися під час їх навчання у вищому навчальному закладі та продовжуватися і самовдосконалюватися протягом всього періоду їхнього навчання та професійної діяльності. Основними напрямками подальших наукових розвідок є створення технологій формування самоосвітньої компетентності здібних студентів-медиків.

Використана література:

1. Закон України “Про вищу освіту”. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. Ст. 2004 (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014).
2. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 198 с.
3. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття “Самоосвітня компетентність”. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Фрейман С. Самостійність як важливий чинник організації педагогічного процесу. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка*. 2004. № 5. С. 6–9.
6. Атаманюк В. В. Самостійна робота у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. Ч. 1. С. 61–64.
7. Гончаренко С. Український педагогічний. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання 2005. 386 с.

References:

1. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”. *Vidomosti Verkhovnoi Rady [Law of Ukraine “On Higher Education”. Information of the Verkhovna Rada]* 2014. № 37–38. St. 2004 (Iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonom № 76-VIII vid 28.12.2014) [in Ukrainian]
2. Soldatenko M. M. *Teoriia i praktyka samostiinoi piznavalnoi diialnosti: monohrafiia [Soldatenko M. M. Theory and practice of independent cognitive activity: a monograph]*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2006. 198 s. [in Ukrainian]
3. Bukhlova N. V. *Sutnisnyi zmist poniattia “Samoosvitnia kompetentnist” [Bukhlova N. V. The essence of the concept of “Self-educational competence”]*. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*. 2008. № 1. S. 4 [in Ukrainian]

4. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. Vysshee obrazovanie. 2003. № 5. 34–42 s. [in Russian]
5. Freiman S. Samostiinist yak vazhlyvyi chynnnyk orhanizatsii pedahohichnoho protsesu [Freiman S. Independence as an important factor in organizing the pedagogical process]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya Pedahohika. 2004. № 5. S. 6–9 [in Ukrainian]
6. Atamaniuk V. V. Samostiina robota u vyshchomu navchalnomu zakladi [Atamanyuk V. V. Independent work in higher educational establishment]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psikhohohiia. 2002. Vyp. 6. Ch. 1. S. 61–64 [in Ukrainian]
7. Honcharenko S. Ukrain'skyi pedahohichnyi slovnyk slovnyk [Goncharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]
8. Kuzmin'skyi A. I. Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Kuzmin'skyi A. I. Higher school pedagogy: a textbook]. Kyiv: Znannia, 2005. 386 s. [in Ukrainian]

Samoilenko T. I., Kozlova L. B., Kravchenko O. P. Formation medical students' self-educational competence

One of the modern higher education task is the formation of personal self-educational training of medical students. In this context, the formation of self-educational competence of students comes to the fore the secondary educational system and higher education in particular. The training of future medical professionals needs special attention. The most important are the requirements for the training of a qualified specialist for future successful professional development, further self-affirmation and career growth.

According to the current legislation of Ukraine (Law of Ukraine "On Higher Education"), the main focus of vocational education should be on the development of future professionals' vital competencies that allow them to respond quickly to changes in the professional environment and society, as well as master professional skills for life.

Taking into account the fundamental ideas of competence and systematic approaches to the interpretation of the essence of the phenomenon of self-educational competence, the specifics of self-educational and professional activities of future medical professionals, the importance of this type of competence in becoming a competitive specialist is determined by self-educational competence of future health care workers. Self-educational competence helps to solve professional problems of modern life rapid changes.

Based on the analysis of the scientific literature, it can be noted that the motivation of students to self-education and self-development, the formation of their professional skills and abilities is one of the important tasks. The formation of students' competence in the process of professional training is considered in the works of such scientists A. Eisenberg, V. Bobrytska, V. Buryak, G. Serikov and others.

Thus, the article reveals the concept of self-educational competence as the basis of independent work of medical students also describes the motivational levels, analyzes the ways of formation self-educational competence. The importance of students' self-education is emphasized in the article. The stages of formation of self-educational competence during educational process in a higher educational establishment and in further scientific and professional activity of medical students are determined.

Key words: educational competence, motivation, self-education of self-education, scientific and professional activity, medical student.

УДК 811.111+37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.39>

Сидорчук О. В.

**ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ
ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ**

Зроблена спроба проаналізувати особливості проведення практичних занять іноземної мови за професійним спрямуванням в on-line режимі у групах здобувачів вищої освіти освітнього рівня бакалавр напряму Журналістика за умов проведення заходів для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19. Мета статті полягає у виявленні особливостей застосування активних методів формування іноземної комунікативної компетентності та інструментарію розвитку усного іноземного спонтанного мовлення у контексті компетентнісного підходу до навчання іноземних мов за професійним спрямуванням здобувачів вищої освіти у нелінгвістичному ЗВО.

Представлено досвід застосування на практичних заняттях в on-line режимі методів розвитку діалогічного та монологічного іноземного мовлення для підвищення культури професійного комунікування студентів-журналістів у закладах вищої освіти. У статті розглядаються особливості проведення на практичних заняттях в on-line режимі ділової гри, ситуативного моделювання як засобів випереджувальної професіоналізації майбутніх журналістів шляхом опанування іноземної мови. У руслі інтегрованого навчання ігрові методи забезпечують імітацію елементів професійної діяльності журналіста, оскільки сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності. порушується питання використання в навчальному процесі полікодових текстів для розвитку навичок усного мовлення. Новизна доробку полягає у виокремленні особливих рис використання ігрових підходів у навчальному процесі на групових заняттях із дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" в on-line режимі. Розглянуто фактори розвитку у студентів рефлексії, вербального мислення разом із набуттям соціокультурної компетентності як комплексного підвищення рівня професійної культури журналістів.

Ключові слова: іноземна комунікативна компетенція, випереджальне навчання, ігрові методи навчання, комунікативна ситуація, мотивація, професійна компетентність.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 406 від 16 березня 2020 року “Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19” виконання освітніх програм закладами вищої освіти у період самоізоляції здійснюється шляхом організації освітнього процесу із використанням технологій дистанційного навчання.

За змінених умов опанування дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” здобувачами вищої освіти у галузі журналістики і засобів масової комунікації набуло більшої значущості як знаряддя формування і розвитку професійної компетентності майбутніх професіоналів.

Проблема удосконалення методів викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (далі – ІМПС) у нелінгвістичних ЗВО не є новою, вже кілька десятиліть вона розробляється, враховуючи перманентну вдосконалення інформаційних комп’ютерних технологій і можливості їхнього застосування в освітньому процесі у синхронній, асинхронній, дистанційній і змішаних формах навчання.

Метою роботи є визначення ефективності інноваційних технологій навчання й активних методів набуття і розвитку комунікативної компетентності студентів у процесі проведення групових on-line занять у період протидії поширенню COVID-19.

Актуальність питання зумовлена певними особливостями, котрі характеризують навчання здобувачів вищої освіти спеціальності *Журналістика* першого курсу денної форми навчання у весняному семестрі 2019/2020 навчального року за умов самоізоляції:

- 1) студенти вже отримали досвід вивчення ІМПС (навчальний досвід першого півріччя);
- 2) студенти мають досвід використання цифрових інструментів для створення та презентації наративів і перемикання мовних систем;
- 3) у студентів значною мірою нерозвинене лінгвістичне мислення – мовна здогадка і мовна інтуїція перебувають у стадії розвитку;
- 4) самоосвітня компетентність студентів лише формується;
- 5) у студентів-першокурсників механізми самооцінки та рефлексії перебувають у стані розвитку;
- 6) обов’язковий безпеліційний характер переведення на дистанційну форму навчання.

Відсутність досліджень із подальшими аналізом і дієвими рекомендаціями, які б урахували сформований навчальний досвід здобувачів вищої освіти, лінгвістичні та комунікативні навички, психологічні характеристики майбутніх журналістів створюють труднощі. Таким чином, важливою проблемою у навчанні за безпрецедентних обставин є пошук нових активних методів і підходів у навчанні ІМПС, котрі уможливили би значну інтенсифікацію викладання дисципліни та зробили би процес навчання максимально ефективним.

За форс-мажорних обставин ускладнилися соціально-професійні функції викладача, загострилося питання педагогічної майстерності. Досягнення поставлених навчальних цілей вимагало від педагогів застосування креативності, яку ми розуміємо як професійну компетентність суб’єкта навчально-педагогічної діяльності, результатом якої вбачаються формування та імплементація нових, нестандартних підходів і методів здійснення професійних функцій керівництва освітнім процесом.

У психолого-педагогічній літературі нині вже наявні дослідження творчої діяльності викладача ЗВО, аналіз педагогічної творчості педагогічних колективів, виокремлені рівні педагогічної творчості. В. Кан-Калик і М. Нікандров трактують педагогічну креативність як багаторівневий концепт із висхідними рівнями – від елементарної взаємодії, оптимізації діяльності на занятті, евристичного до найвищого рівня, якому притаманні самостійність викладача у підборі та використанні готових рекомендацій, методів і форм навчання.

Підготовка і проведення групових занять ІМПС в on-line режимі потребували насамперед нестандартної організації спілкування на практичних заняттях, здатності долати стереотипи у взаємодії зі студентами, “оригінального” пояснення навчального матеріалу. Саме таким чином організований процес навчальної діяльності, який “стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання”, у праці Н. В. Гороховатської визначається терміном *інноваційне навчання* [1].

Ступінь успішності вирішення вищезазначених завдань і сам процес навчання на практичних on-line заняттях ІМПС в академічних групах студентів першого курсу визначалися такими факторами: 1) перспективно-випереджувальним фаховим навчанням як інтегральною частиною навчання ІМПС; 2) ступенем засвоєння здобувачами вищої освіти; етичних норм поведінки в академічному середовищі взагалі та журналістської діяльності зокрема; 3) стійкістю мотивації до опанування іноземної мови як індикатора професійної культури та майбутньої конкурентоспроможності фахівця.

Розроблена С. М. Лисенковою націлена на інтенсифікацію навчального процесу система перспективно-випереджувального навчання співзвучна з вимогами сьогодення, оскільки основні положення є актуальними, а саме: особистісний з елементами диференціації підхід до кожного студента, педагогіка співробітництва, партнерства; ситуація успіху; комфортність у класі (у груповій роботі в on-line режимі); передбачення та попередження помилок, а не послідовна робота над їхнім усуненням; поступовий перехід до повної самостійності виконання завдань.

Взаємодія у групі в on-line режимі будувалася на застосуванні різноманітних реєстрів комунікування та мовних стратегій, репертуару вимог, наданні вказівок, тактового ведення діалогу, реалізуючи жанрові ресурси професійного спілкування. Відбувалася “посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності, процес інтенсивної, міжсуб’єктної комунікації” [2, с. 48].

Стійкість мотивації до здобуття іншомовної комунікативної компетентності як складової частини професійної культури досягалася завдяки еклектичному застосуванню ігрових підходів у навчальному процесі, покроковому розв'язанню пошукових і творчих завдань. Ці підходи належать до категорії інтерактивного навчання. За визначенням О. І. Пометун, інтерактивне навчання – це “спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність”.

За умов розгортання заходів для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19 можливості імітації реальної ситуації професійного комунікування іноземною мовою на практичних заняттях систематично підкріплялися застосуванням ІКТ: електронної пошти, чату, форуму, джерел відкритих бібліотек, інтернет-ресурсів. Самостійна підготовка студентів відбувалася в асинхронному режимі шляхом обов'язкового виконання лексико-граматичних (репродуктивних) вправ у базі віртуального навчального середовища, що дозволяло суттєво вивільнити час для виконання комунікативних продуктивних завдань, тобто для більш ефективного набуття комунікативної компетентності здобувачами вищої освіти.

Аналізуючи структуру комунікативної компетентності, ми погоджуємося з дослідницею теорії та методики педагогіки О. О. Павленко і вважаємо, що лінгвістична (читання, розуміння на слух, говоріння, письмо), прагматична (уміння кодувати та декодувати повідомлення за вербальними та невербальними каналами) та соціокультурна (правила соціальних умовностей, толерантність) компоненти є структурними елементами [4, с. 26].

Для розвитку лінгвістичної компетенції на практичних заняттях в on-line режимі найефективнішими виявилися методи: “незакінчене речення”, розігрування ситуації за ролями, “digital documentaries / digital storytelling” – створення інтерактивної історії для навчання, поєднання мистецтва розповідати історії та можливостей сучасних мультимедіа: графіки, аудіо-, відео- й екстралінгвістичних чинників [5], робота в малих групах; дієвими також були методи “мікрофон”, дискусії.

У відповідь на виклики сьогодення викладачі іноземної мови змушені були розробляти в екстремально стислий час стратегію формування позитивного ставлення до іноземної мови. Творчо вирішити питання особистого залучення студента дозволила робота з полікодовими текстами – з урахуванням екстралінгвістичних чинників. Студенти аналізували та створювали повідомлення, побудовані на комбінаціях природних (англійської, української) мов з елементами інших семіотичних систем (пиктограм, малюнків емотикон, кольору, розміру, шрифту, звукового супроводу тощо). Як ми вже зазначали, специфічним для відділення журналістики є забезпечення можливості студентів створювати власні, значимі медіапродукти, і ця можливість успішно використовувалася при роботі з наративом на практичних заняттях з англійської мови.

На практичних заняттях із майбутніми журналістами у ракурсі випереджувальної професіоналізації проводилися дискусії на професійно орієнтовані теми – теми змін комунікативних стратегій у галузі масової комунікації. Обговорювалися питання щодо перенасиченості інформаційного поля на сучасному етапі розвитку суспільства, необхідності розвитку інформаційної компетентності, самоосвіти.

Основною передумовою активізації усного іншомовного спілкування стало створення діяльнісних ситуацій, тому що реальна комунікація з'являється та підтримується тільки відповідно до відносин, які виникають у процесі діяльності. Слід зауважити, що використання невербальних семіотично ускладнених, полікодових систем при проведенні презентацій студентам стало стимулом для активізації навичок написання повідомлень, усного спонтанного мовлення та викликало у студентів інтерес до теоретичних досліджень зміни комунікативних стратегій у галузі масової комунікації. Аналіз особливостей полікодових текстів має практичне значення. Майбутні фахівці здобувають практику використання мовних – вербальних і паравербальних – засобів, що сприяють ефективності медіатекстів.

Вплив екстралінгвістичних чинників на зміни комунікативних стратегій у галузі масової комунікації привертала увагу дослідників – лінгвістів М. В. Панова, Г. Я. Солганіка. О. Л. Каменська довела, що з “ескалацією зображення” зростає роль полікодових текстів, і це знаменує собою якісно новий процес розвитку мовної комунікації [6, с. 13–21].

Критеріями сформованості професійно-мовленнєвої компетенції студентів-журналістів у межах курсу “Іноземна мова за професійним спрямуванням” постають вміння інтерв'юера, спікера, навички проведення анкетування, презентації, надавати інструкції, тобто практичне застосування загальних умінь говоріння [7, с. 71].

Самостійна робота – асинхронне навчання – з опрацюванням теоретичного матеріалу супроводжувалася практичними заняттями (синхронним навчанням) за принципом системності та послідовності засвоєння знань, міжпредметних зв'язків і створення виховних ситуацій.

Мета комунікативного моделювання полягає у сприянні оптимальному оволодінню іншомовним спілкуванням як ефективним інструментом професійно мотивованої діяльності з урахуванням специфіки професії журналіста. Використання невербальних семіотично ускладнених, полікодових систем слугувало створенню діяльнісних ситуацій, цифрової розповіді. Технологія застосування цифрової розповіді у процесі вивчення іноземної мови розвиває інформаційну, когнітивну, науково-дослідну та комунікативну компетенції.

Як інтегроване завдання контекстно-орієнтованої іншомовної підготовки при вивченні передбачених робочою програмою дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” тем “Job-hunting”, “Job interview”, “Journalism ethics and standards” наведемо приклад комунікативної ситуації з елементами ділової гри “Співбесіда під час прийому на роботу”.

Підготовчий етап вбачає самостійне асинхронне опанування лексики до теми, граматичного матеріалу, виконання комплексу лексико-граматичних вправ, до яких включено роботу із синонімічними, антонімічними конструкціями та мовними одиницями, також студенти ознайомлюються з автентичними роботами, що належать до різних регістрів і стилів мовлення, та способами написання Curriculum Vitae, організацією власного Portfolio, написанням мотиваційного листа.

До проведення ділової гри після перегляду відеозапису епізодів проведення інтерв'ю з автентичних англomовних різножанрових джерел визначалися жанри, регістри, особливості мовної поведінки співрозмовників. Наступним завданням поставало визначення мети інтерв'ю, використання правильної граматики, визначення доцільності (або недоречності) використаних у певному епізоді мовних засобів.

On-line перегляд відеоматеріалів чи епізодів художніх кінофільмів, у яких персонажі проходять співбесіду, сприяло створенню атмосфери персонального залучення завдяки синхронній роботі студентів.

При ознайомленні із сюжетом визначалися мета і завдання кожного учасника, конкретні обставини розвитку і поведінки персонажів. Ділова гра в on-line режимі стимулює більш свідому та відповідальну самопідготовку студентів, виховує дбайливе ставлення до лімітованого часу.

За формою це групова робота у парах, що моделювала природні діалоги, особливості мовної маски. Учасник № 1 – “an executive editor” – “відповідальний редактор або видавець”, “видавець”; учасник № 2 – “an interviewer” – “інтерв'юер-спеціаліст відділу кадрів”; учасник № 3 – “an applicant” – “кандидат на посаду колумніста, репортера, дописувача” etc.

Хід гри передбачає покрокове виконання низки завдань:

Завдання 1: пара учасників № 3, № 2, послуговуючись адекватними лексико-граматичними засобами, складають діалог на тему “Why have you decided to work for us”.

Завдання 2: пара учасників № 1, № 2 обговорюють кандидатуру, висвітлюючи сильні та слабкі сторони, складають діалог на тему “Benefits and drawbacks of his / her employment”.

Завдання 3: учасники № 1, № 3 складають діалоги для підтвердження або роз'яснення висловлення, що стосується відмови або ухвали кандидатури. Цей етап дозволяє автоматизувати вживання фраз – кліше соціального етикету.

Завдання 4: від імені учасника № 1 із дотриманням стилістики офіційно-ділового мовлення здійснити замовлення матеріалу для публікації у виданнях, які різняться за стилем, жанром, читацькою / глядацькою аудиторією. Подальшу діяльність групи доцільно організувати у формі дискусії для обговорення варіантів “підготовленого матеріалу”.

Етап самостійної підготовки до продовження ділової гри передбачає асинхронну, позааудиторну роботу студентів, яка полягає у висвітленні будь-якого суспільного, суспільно-політичного чи культурного явища (обраного і названого студентами під час on-line заняття) у різних жанрах з урахуванням вікової та культурної категорії “читачів”.

Індивідуальний характер мовлення та рівень підготовки студентів аналізувався й оцінювався за принципами функціональності та особистісної орієнтації, без співвіднесення із технологічними та технічними компонентами, що використовувалися. Найбільш цікавою для аналізу була категорія спонтанно реалізованих у процесі спілкування емоційних оцінних висловлювань, мовних кліше, попередньо засвоєних студентами. При підведенні підсумків викладач, враховуючи психологічні особливості студентів, коментував мовну поведінку учасників, інформуючи, що емотивні оцінки зумовлюються наміром припинити “некоректну” стратегію поведінки співрозмовника, що з метою успішного вирішення питань слід використовувати інформаційно насичені повідомлення.

Висновки. Таким чином, використання інноваційних технологій у процесі проведення в on-line режимі практичних занять розширюють освітньо-виховні можливості вивчення ІМПС на факультетах журналістики, що у комплексі забезпечує досягнення освітньої мети – підготовки до іншомовного професійного комунікування.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є застосування ігрових методів при роботі з групами студентів у режимі on-line для розвитку у майбутніх журналістів гнучкості мовної поведінки при спілкуванні у зоні комунікативної напруги, конфліктогенності, що виникають у професійному комунікуванні.

Використана література:

1. Гороховатская Н. В. Подготовка учителей европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1997. 18 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Каменева И. Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе. *Российский психологический журнал*. 2015. Т. 12. № 3. С. 40–49.
4. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
5. Robin В. What is Digital Storytelling? Educational Use of Digital Storytelling. URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> (дата звернення: 08.08.2020).
6. Каменская О. Л. Лингвистика на пороге XXI века. *Лингвистические маргиналии. Сборник научных трудов МГЛУ*. Вып. 432. 1996. С. 13–21.
7. Сидорчук О. В. Застосування методу ділової гри у професійно орієнтованій іншомовній підготовці журналістів і фахівців галузі засобів масової комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5. Вип. 73. Т. 2. 2020. 154 с.

References:

1. Horokhovatskaya N. V. (1997) Podghotovka uchiteley evropeyskoy sredney shkoly v usloviyakh realizatsyy innovatsionnykh obrazovatelnykh processov: avtoref. dyss. kand. psikhol. nauk [European Secondary Schools Teachers Training of in the Context of the Innovative Educational Processes Implementation]. St. Petersburg. 18p. [in Russian]
2. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2004) Suchasnyi urok : interaktyvni tekhnologii navchannia : naukovo-metod. posibnyk [The Modern Lesson: the interactive teaching approaches]. Kyiv: A.S.K. 192 s. [In Ukrainian].
3. Kamenyeva I. Yu. (2015) Psykholoho-pedahohicheskiye osobennosti dialohovoyi sytuatsiyi v obrazovatelnom protsesse [Psycho-Pedagogical Characteristics Of A Dialog Situation In The Educational Process]. Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal. [Russian Psychological Journal]. V. 12, № 3. P. 40–49. [in Russian]
4. Pavlenko O. O. (2005) Formuvannya komunikativnoyi kompetenciyi fakhivciv mytnoyi sluzhby v systemi nepererвної profesijnoyi osvity: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. 13.00.04. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian].
5. Robin B. What is Digital Storytelling? Educational Use of Digital Storytelling. URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> [in English] (дата звернення: 08.07.2020).
6. Kamenskaya O. L. (1996) Lingvistika na poroge XX veka [Lingvistika on the dawn of the 21st century. Linguistic marginalias. Collection of scientific works HAZE. Issue 432. P. 13–21 [in Russian].
7. Sydorчук O.V. (2020) Zastosuvannya mefahivtsiv haluzi masovoy komunitodu dilovoy hry u profesiynoorientovaniy inshomovniy pidhotovtsi journalistiv ta [Application of the business game method in ELSP training of journalists and specialists of the media communication industry] Naukovyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. S. 5. Iss. 73. V. 2. 154 p. [in Ukrainian].

Sydorchuk O. V. Application of educational and developmental opportunities of innovative technology in ELSP training of journalists

This article attempts to analyze the peculiarities of teaching ELSP in an online learning environment in these unprecedented days, in terms of prevention the spread of COVID-19, on example of on-line mode practical training, designed for applicants for higher education.

The article is aimed to disclose the efficiency level and benefits of the implementation of active learning approach in forming communicative competence as the tools of the oral spontaneous speech development within the professional competence acquisition for the students of nonlinguistic higher education institutions.

The issues of developmental applicability of the verbal and nonverbal components of the creolized texts presenting culturally congruent, unbiased information in certain type of mass media to the oral spontaneous speech skill enhancing are considered.

Some experience of implementation of communicative methods of dialogical and monologue speech development and formation of writing skills as a means of forming foreign language vocational communicative competence of prospective journalists during ELSP practical training in an on-line learning environment is exposed. Putting into practice during ELSP on-line training based on communicative approach, the combination of methods of situational modeling., role plays business games, integrated learning and gaming technology provide simulation of the professional activity elements.

The development of autonomy and creativity in the process of learning foreign language, enhancing vocabulary, expanding linguistic knowledge as well as further applying them in new realm of vocational activity is regarded as the particularly efficient tool for accelerating advanced proficiency of prospective journalists.

In the context of implementation, the competence-based approach foreign language active learning technology create the favorable preconditions for the constant and continuous process of personal professional development, being influenced by activating conscious processes, motivated communication in the optimal organization of collective interaction of future professionals. The article considers the problem of efficiency of the students' development of reflection, empathy, perception, verbal thinking along with the acquisition of socio-cultural competence as the augmentation of the professional culture of journalists.

Key words: foreign language communicative competence, advanced learning, communicative situation, business game, motivation, professional competence.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.40>

Смола О. В., Санига С. В.

ОСОБЛИВІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ІЗ МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано особливості емоційного стану дітей із ментальними розладами. Розглянуто такі феномени, як: прояви агресивної та аутоагресивної поведінки, дитяча тривожність, стійкість емоційних станів у дітей із різними нозологіями.

Висвітлюються особливості емоційних станів та емоцій, їхні відмінності та взаємозв'язок. Емоційні стани – це вид психічних станів, є тривалими та ґрунтуються на емоціях. Емоції – це відповідь психіки на інформацію, подразники, ситуації, тісно пов'язані із психофізичними особливостями індивіда. Розкрито структуру емоцій, їхню природу та зв'язок із нейромедіаторами. Ментальні порушення впливають на емоційну сферу, змінюючи процес сприйняття світу, реагування на нього та можливість адаптуватися. Діти з такими порушеннями мають труднощі в комунікації, навчанні, їм складніше пройти процес соціалізації.

У статті подано результати дослідження, метою якого став аналіз емоційних станів у дітей із ментальними порушеннями та виявлення наявності ознак агресивності та тривоги. З метою підвищення інформативності було використано певні методи наукового дослідження: аналіз наукових публікацій, анкетування. Респондентами анкетування були психологи комунального дошкільного навчального закладу "Центр розвитку дитини "Я + сім'я" та батьки дітей, котрі мають ментальні порушення. Проаналізовано методи та техніки роботи психологів із дитячою агресивністю, тривогою. Ще одним напрямом дослідження було виявлення кореляції між рівнем тривоги й агресивності у дітей і їхніми нозологіями. Досліджено питання компетентності батьків щодо роботи з дітьми, їхніми агресивними та тривожними проявами. Було виявлено, що більшість опитаних батьків, котрі мають дітей із ментальними порушеннями, вважають агресивність небажаним станом і мають досить низький рівень компетентності, але бажають підвищити рівень знань і вмінь із цієї теми.

Ключові слова: агресія, діти, емоційний стан, ментальні порушення, нозології, особливість, поведінка.

Проблема виховання, навчання й успішної інтеграції дітей, котрі мають психофізичні порушення, в т. ч. і дітей з ментальними розладами, стоїть досить гостро не лише в нашій країні, але й у всьому світі. Через певні порушення психофізичного розвитку у дітей із ментальними розладами можуть змінюватися пізнавальні, емоційні, вольові психічні процеси, що безпосередньо впливає на поведінку дитину. Часто діти не розуміють власних почуттів, погано розрізняють емоції інших і мають низький рівень самоконтролю. Недостатня сформованість емоційного інтелекту, а також високий рівень агресивності у дітей із ментальними розладами – ще одна важлива проблема сьогодення.

Кожна дитина унікальна у сприйнятті себе та світу, у проявах власної особистості та реакціях на внутрішні та зовнішні подразники. Емоційний стан дитини – це індикатор ефективності контактування дитини з навколишнім середовищем і спосіб взаємодії з ним.

Питання емоцій вивчали З. Фройд, К. Ленге, Л. Берковіц, С. Рубінштейн, Г. Костюк, А. Петровський, П. Анохін, П. Симонов, Б. Базима, Т. Мотрук, І. Літвякова, Н. Ханецька, Н. Максимова.

На думку таких вчених, як Л. Виготський, Г. Бреслав, Л. Ізард, А. Леонтєв та ін., емоції та почуття людини є з'єднувальною ланкою між індивідом і зовнішнім світом, виконуючи одну із ключових функцій – адаптаційну. Реагуючи на зовнішні подразники, людина здатна регулювати власну діяльність.

Л. Вольнова досліджує та розкриває причини виникнення та підвищення рівня тривожності у дітей дошкільного віку. О. Пилипенко розглядає проблему розвитку емоційного інтелекту у дітей із мовленнєвими порушеннями. Вчений розкриває поняття емоційного інтелекту й описує взаємозв'язок порушень і їхній вплив на емоційну сферу дитини.

Метою статті є аналіз емоційних станів дітей із ментальними порушеннями в дошкільних навчальних закладів і виявлення у дітей ознак агресивності та тривожності.

Емоційні стани й емоції відіграють важливу роль у житті людини, її розвитку та взаємовідносинах з іншими. Емоційні стани – це певний вид психічних станів, які є тривалими та в основі яких лежить декілька емоцій. Емоції та свідомість є одними з основних складників емоційного стану та тісно пов'язані між собою. До емоційних станів можна віднести агресивність, тривогу, апатію, дисфорію, емоційне напруження, щастя. С. Рубінштейн стверджував, що емоційні стани виражають ставлення індивіда до об'єкта зовнішньої чи внутрішньої реальності та його власний стан [5, с. 203].

Стани й емоції тісно пов'язані між собою. Емоції є короткотривалими психічними станами. Емоція – особлива реакція індивіда на отриману інформацію із зовнішньої або внутрішньої реальності, що супроводжується викидом нейромедіаторів. Одним із емоційних станів, який нас цікавить, є агресивність, складовими емоціями котрої є роздратування, злість, гнів. Не варто плутати агресивність та агресію, адже агресія – це дія, направлена когось чи на щось, її мета – завдання шкоди. Вона буває вербальна, фізична, пряма чи непряма, направлена на об'єкт світу (гетероагресія) чи на себе (аутоагресія) [6, с. 8–9].

Під поняттям "тривога" можна розкрити два феномени: тривогу як один із емоційних станів, що є ситуативним і характеризується наявністю почуття небезпеки, занепокоєння, а також тривожність як особистісну властивість, рису характеру [2, с. 33].

Щодо нейромедіаторів, то Гарвардська медична школа виявила зв'язок між дофаміном і серотоніном: дофамін підвищує рівень агресивності як самостійно, так і за рахунок придушення серотоніну. Крім того, серотонін і норадреналін впливають на стан тривоги [3].

Порушення чи переважання тих чи інших емоційних проявів можуть перешкоджати процесу соціалізації та інтеграції як дитини, так і дорослої людини. Дитині важче розпізнавати та контролювати власні емоції, однак і для дорослих це складна робота. Набагато важче відстежувати і корегувати свої емоції та поведінку дітям з особливостями психофізичного розвитку, у т. ч. дітям із ментальними розладами [4, с. 808].

Кількість дітей із ментальними, психофізіологічними порушеннями чи поведінковими розладами щороку зростає. Як мінімум одна із 45 осіб у віці до 20 років у країнах Європи страждає на ментальний розлад. Кожна п'ята дитина у світі має когнітивні, емоційні або поведінкові проблеми, у кожній восьмій діагностовано психічні та / або поведінкові розлади. В Україні близько 3 % дітей (понад 227 тис. осіб) користуються послугами психіатричної, психологічної та реабілітаційної служб. Ментальні розлади у дітей становлять 30–40 % психічної захворюваності. На дитячий вік припадає 9 % інвалідності, зумовленої розладами психіки. Згідно зі статистикою у 2017 р. понад 75 тис. дітей мають аутистичний спектр порушень. Ці показники

корелюються зі світовою статистикою – понад 1 % дітей (від загальної кількості у державі) мають аутистичний розлад.

Проблема агресивності та підвищеного рівня тривоги у дітей із ментальними порушеннями є досить поширеною, крім того, батьки дітей не завжди мають знання та навички для подолання чи профілактики цих станів.

Для виявлення особливості проявів емоційних станів було проведено анкетування, яке охопило 34 респонденти, серед котрих 15 батьків дітей (4–6 років) із ментальними порушеннями, що відвідують комунальний дошкільний навчальний заклад “Центр розвитку дитини “Я + сім’я” та 19 психологів центру. Інструментами дослідження є анкети, які мали такі підтеми: тривожність дітей, наявність агресивності та її форми, стабільність емоційних станів, ворожість і доцільність отримання додаткових знань щодо роботи з агресивністю.

За результатами дослідження, характеристикою дитячих емоційних станів є бадьорий настрій, про наявність якого стверджують 19 респондентів, 15 опитаних наголошує на нестабільному і мінливому настрої дітей, особливо у присутності незнайомої людини. Більшість учасників наголошували, що зміна настрою дитини може відбуватися без явних зовнішніх факторів чи подразників.

До складників тривожності можна віднести те, як діти засинають: 10 із 15 батьків наголошують, що діти засинають довго і неспокійно. Проявами тривожності у 20 опитуваних є такі ознаки: гризіння нігтів, кусання губ. Той факт, що більшість дітей засинають неспокійно та довго і мають ознаки компульсивної поведінки, може свідчити про наявність певного рівня тривожності. Більшість опитуваних наголошує, що такий емоційний стан, як тривога у дітей є ситуативним.

Щодо проявів агресивності, то були отримали такі результати: прояви дитячої фізичної агресії спостерігали 27 респондентів у ситуації, коли діти мають поганий настрій, 5 респондентів спостерігали спалахи агресії досить часто та без явної причини. Прояви дитячої цілеспрямованої агресивної поведінки описували 9 опитаних батьків. Ознаки аутоагресивної поведінки наявні у більшості дітей, оскільки 19 опитаних помічали акти саморуйнівної поведінки, особливо у разі зміни лікарських препаратів чи поганого настрою дитини, небажання виконувати вправи чи завдання. Варто зазначити, що 8 учасників анкетування спостерігали поодинокі прояви такої дитячої поведінки. Прояви вербальної агресії спостерігаються рідко, про її наявність свідчать 9 респондентів. Можна зробити припущення про низький рівень саме вербальної агресії через недостатній рівень розвитку мовлення у більшості дітей, адже велика їх кількість має РАС.

Дітей, котрі проявляють ворожість, виділяють не більше трьох із навчальної групи. Частота проявів низька. На питання: “Як часто вступають діти в суперечку за іграшки, увагу?” опитувані дали такі відповіді: 20 респондентів наголошують, що це стається рідко, а от 14 вважають таку поведінку більш поширеною. Також нам було цікаво дізнатися, чи проявляють вони конкуренцію під час взаємодії у групі: 29 осіб спостерігали таку поведінку дуже рідко. За цими двома питаннями можна зробити висновок, що частота і ступінь вираженості дитячої конкуренції досить низькі.

Таблиця 1

Частота проявів дитячої агресивної поведінки

Зміст питання	Критерії	Загальна кількість опитаних
1. Як часто Ви спостерігали прояви фізичної агресії?	Часто	13
	Інколи	15
	Ніколи	6
2. Як часто Ви спостерігали прояви аутоагресивної поведінки?	Часто	11
	Інколи	16
	Ніколи	7
3. Як часто Ви спостерігали прояви вербальної агресії?	Часто	0
	Інколи	10
	Ніколи	24
4. Як часто Ви спостерігали прояви конкуренції?	Часто	3
	Інколи	31
	Ніколи	0
5. Як часто Ви спостерігали прояви ворожості?	Часто	3
	Інколи	20
	Ніколи	11

Ще одне важливе питання – наявність закономірностей між рівнем дитячої агресивності та їхніми нозологіями, більшість психологів помічали саме такий взаємозв'язок:

1) Частина психологів помічають, що діти з РАС більш агресивні та схильні до аутоагресії. Інші стверджують, що агресивність є симптомом багатьох нозологій, діти не можуть по-іншому пояснити свої емоції, почуття, тому вони починають агресивно поводитися.

2) Також частіше ознаки агресивної дитячої поведінки спостерігаються, коли дитина не хоче закінчувати ігрову діяльність і переходити до заняття за столом або під кінець заняття, коли дитинка вже стомлюється та перенасичується.

3) Рівень та ознаки різних форм дитячої агресії більшою мірою залежать від методів виховання вдома і ставлення батьків, ступінь прояву агресивності залежить від рівня соціалізації та рівня саморегуляції дитини.

Розглянемо результати відповідей на блок питань “Робота з дитячою агресивністю”. Для 21 респондента дитяча агресивність є проблемою, 10 осіб не впевнені в актуальності цього питання, однак бажають отримати більше інформації. Щодо психологів, то 13 осіб вважають агресивність небажаним емоційним станом, який їх хвилює. Рівень сформованості власних знань і навичок ефективної роботи з дитячою агресивністю більшість батьків оцінює як низький чи середній. Всі батьки висловили бажання отримати більш глибокі знання, рекомендації та набути вміння для подолання й управління дитячою агресивністю.

На основі дослідження можна припустити, що емоційний стан у дітей здебільшого нестабільний, настрій часто змінюється без причини. Ознаки тривожності наявні, їхній рівень – середній. Діти проявляють фізичну агресію щодо батьків, агресія наявна, коли у них поганий настрій.

У дітей є ознаки аутоагресивної поведінки. Спостерігаються прояви фізичної агресії, направлені як на предмети навколишнього середовища, так і на батьків. Більшість дітей досить важко переживають невдачі, ситуативно вступають у конкуренцію за увагу чи іграшки, схильні мститися кривднику.

Більшість батьків вважають, що дитяча агресивність є проблемою, оцінюють рівень своїх навичок і знань як низький, бажають отримати більше інформації про підвищення рівня ефективності у роботі з цього питання.

Більшість опитаних психологів вважають дитячу агресивність проблемою і проявляють бажання підвищити власний рівень компетенції щодо роботи з цим феноменом. У роботі з агресивністю психологи використовують різноманітні техніки:

- TOUCH-терапії (терапію із крупами), арт-терапію, ліплення;
- релаксаційні вправи з аудіосупроводом (повільну, інструментальну мелодію);
- різні вправи на усунення сенсорної недостатності (тактильної, слухової тощо);
- холдинг-терапію, прощупування, прийом глибокого масажу;
- переключення уваги, зміну виду діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що емоційні стани й емоції – тісно пов'язані феномени, однак вони не є тотожними. У житті людини вони виконують адаптаційну функцію. Реагуючи на отриману інформацію, індивід підлаштовує власну поведінку для більш ефективної взаємодії. Процес формування емоцій лежить в основі виникнення тих чи інших емоційних станів особистості. Порушення емоційної сфери дитини може перешкоджати процесу соціалізації та інтеграції. У дітей із ментальними порушеннями часто спостерігаються розлади емоційної сфери, а саме нестабільність і мінливість емоційних станів, ознаки агресивності та тривоги. Діти не схильні вступати в конкуренцію з іншими дітьми.

За результатами дослідження більшість опитаних батьків, котрі мають дітей із ментальними порушеннями, вважають агресивність небажаним станом і бажають підвищити рівень знань і вмінь із цієї теми. Прямої та чіткої залежності між нозологією та рівнем агресивності дітей ми не помітили, однак на основі відгуків психологів можна припустити, що діти з РАС більш агресивні та схильні до прояву аутоагресивної поведінки.

Використана література:

1. Вітенко І. С., Борисюк А. С., Вітенко Т. І. Основи психології. Основи педагогіки : навчально-методичний посібник. Чернівці : Книги-XXI, 2009. 200 с.
2. Вольнова Л. Чинники виникнення та посилення проявів тривоги у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 9 (54). С. 33. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).03) (дата звернення: 28.06.2020).
3. Корниенко С. Химия эмоций. URL: <http://ethology.ru/library/?id=287> (дата звернення: 15.06.2020).
4. Літвякова І. А., Ханецька Н.В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 806–809. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/195.pdf> (дата звернення: 21.05.2020).
5. Мотрук Т. О. Емоційні стани особистості як психологічний феномен. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2011. № 937. Вип. 45. С. 202–205.
6. Тлумачний словник/В.В.Синявський та ін.; за ред. Н.А.Побірченко. Київ: Наук. світ, 2007. 274с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf?fbclid=IwAR1WPmLSgT0KXLJd-2XYKNrMSjH12OuokFEwmOmLaV0IA-Cbmh95h6YfFd4 (дата звернення 18.06.2020).

References:

1. Vitenko I. S., Borysyuk A. S., Vitenko T. I. (2009) *Osnovy psikhologiyi. Osnovy pedagogiky: navch.-metod. posibnyk* [Fundamentals of psychology]. Chernivci: Knygy – XXI, 200 s. [in Ukrainian]
2. Volnova L. (2020) Chynnyky vynykennya ta posylennya proyaviv tryvogy u ditej doshkilnogo viku [Factors of occurrence and intensification of anxiety in preschool children]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*, № 9 (54). S. 33, DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).03) (data zvernennya: 28.06.2020).
3. Korniyenko S. *Khymyya emocyj* [Chemistry of emotions]. URL : <http://ethology.ru/library/?id=287> (data zvernennya: 15.06.2020).
4. Litvyakova I. A., Khaneczka N. V. (2017) Doslidzhennya vplyvu emocyj na stan osobystosti. *Molodyj vchenyj* [Study of the influence of emotions on the state of personality]. № 11. S. 806–809 URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/195.pdf> (data zvernennya: 21.05.2020).
5. Motruk T. O. (2011). *Emocijni stany osobystosti yak psikhologichnyj fenomen* [Emotional states of personality as a psychological phenomenon]. *Visnyk Kharkivskogo nacionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya: Psikhologiya*. 2011. № 937, vyp. 45. S. 202–205. [in Ukrainian]
6. *Tlumachnyj slovnyk* (2007) [Explanatory dictionary] V. V. Synyavskiy ta in.; za red. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Nauk. svit. 274 s. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf?fbclid=IwAR1WpMLsGTOKXLJd-2XYKNrMSjH12OuokFEwmOmLaV0IA-Cbhmh95h6YfFd4 (data zvernennya: 18.06.2020).

Smola O. V. Characteristics of the emotional state of children with mental disorders in preschool institutions

The article analyzes the features of the emotional state of children with mental disorders. The following phenomena are considered in this scientific work: manifestations of aggressive and autoaggressive behavior, children's anxiety, stability of emotional states in children with different nosologies. The article highlights the features of emotional states and emotions, their differences and their relationship, namely: emotional states are a type of mental state, are long-lasting and based on emotions. Emotions are the mental response to information, stimuli, situations, they are closely related to the psychophysical characteristics of the individual. The structure of emotions, their nature and connection with neurotransmitters are revealed. Mental disorders affect the emotional sphere, changing the process of perception of the world, response to it and the ability to adapt. Children with these disorders have difficulties in communication, learning, it is more difficult for them to go through the process of socialization.

The article presents the results of a study aimed at analyzing emotional states in children with mental disorders and identifying signs of aggression and anxiety. In order to increase the informativeness of the study, certain methods of scientific research were used: analysis of scientific publications on this topic, questionnaires. The respondents of this questionnaire were psychologists of the municipal preschool educational institution "Child Development Center "I + family". and parents of children with mental disorders. Methods and techniques of work of psychologists with child aggression, anxiety are analyzed. In the scientific work, another area of research was to identify the correlation between the level of anxiety and aggression in children and their nosologies. The issue of parents' competence in working with children, their aggressive and disturbing manifestations has been studied. It was found that most of the interviewed parents who have children with mental disorders consider aggression an undesirable condition and have a fairly low level of competence. It was also found that almost all parents should be willing to improve their knowledge and skills on this topic.

Key words: aggression, behavior, children, emotional state, feature, mental disorders, nosologies.

УДК 811.161.2243:378.016

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.41>

Стефанишин К. Л., Тишковець М. П.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “МІСЯЦІ. ПОРИ РОКУ” НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття стосується проблеми навчально-методичного забезпечення процесу навчання української мови як іноземної. Основною формою навчальної діяльності студентів у медичних закладах вищої освіти із дисципліни “Українська мова як іноземна” є практичне заняття. Практичні заняття у ЗВО передбачають детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни з викладачем і формування вміння та навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом сформульованих завдань і вирішення ситуаційних задач. Представлено методичну розробку практичного заняття з української мови як іноземної “Місяці. Пори року” для викладачів закладів вищої освіти.

Хід заняття структуровано згідно з вимогами до практичних занять у вищій школі й адаптовано до комунікативних потреб чужоземних студентів, які навчаються в Україні. Структура заняття містить п'ять етапів: організаційну частину, засвоєння лексико-граматичного матеріалу до теми, виконання тренувальних вправ, роботу з текстом, поточний контроль. Змістове наповнення відповідає програмі навчальної дисципліни “Українська мова як іноземна”, завдання побудовано з урахуванням програмних вимог і підпорядковано меті дисципліни – забезпеченню базових комунікативних потреб чужоземних студентів у побутовій і навчально-професійній сферах. Розроблена система вправ призначена для формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма). Знання лексики на позначення місяців і пір року, засвоєння поряdkових числівників і правил їх уживання у мовленні, відповідь на запитання КОЛІ? з використанням назв місяців і пір року, вдосконалення навичок читання тексту в межах актуальної теми дозволяють забезпечити реалізацію комунікативних потреб іноземних студентів у різних сферах спілкування: побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій, навчально-професійній.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методична розробка, знання, вміння, комунікативний підхід, завдання, місяці, пори року.

Основним засобом навчання, як відомо, є підручник – орієнтир логічного розгортання процесу навчання відповідно до мети та змісту освітнього процесу для педагога і джерело знань та інструмент засвоєння для студента. Сучасний підручник виконує освітню, розвивальну, виховну, дослідницьку функції, зумовлені системою дидактичних принципів науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності та послідовності, зв'язку із життям тощо. Ураховуючи досвід колективу кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, зауважимо, що одного підручника недостатньо для реалізації мети навчання української мови як іноземної – вільного спілкування нею у реальних, життєво важливих ситуаціях. Потрібно створювати навчально-методичний комплекс із дисциплін кафедри, до якого мають входити матеріали до практичних занять для студентів, методичні вказівки для студентів і методичні розробки для викладачів, відеоматеріали до заняття, набори тестів і завдань для поточного і підсумкового оцінювання знань студентів тощо.

Згідно з навчальним планом підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) або першого (бакалаврського) рівня відповідних кваліфікацій і спеціальностей у закладах вищої освіти МОЗ України формами навчального процесу з дисципліни “Українська мова як іноземна” є: практичні заняття, самостійна робота студентів, консультації [1]. Практичні заняття передбачають детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни з викладачем і формування вміння та навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом сформульованих завдань і вирішення ситуаційних задач. З огляду на кількість годин, відведених навчальним планом на кожну із форм навчального процесу з української мови як іноземної, практичне заняття є основною формою навчальної діяльності студентів.

Мета статті – запропонувати методичну розробку для викладача до теми “Місяці. Пори року”, апробовану на практичних заняттях з української мови як іноземної авторами цієї праці.

Методична розробка укладена з урахуванням програмових вимог для підготовки англомовних студентів у ЗВО МОЗ України і включає практичний матеріал, який є змістовою частиною програми для студентів другого курсу галузі знань 22 “Охорона здоров'я” [1].

Тема заняття. Місяці. Пори року.

Мета: ознайомити студентів із лексичною базою на позначення місяців і пір року; засвоїти порядкові числівники та розвивати вміння уживати їх у мовленні; вдосконалювати навички читання тексту в межах актуальної теми.

Студент повинен знати:

1. Лексичну базу на позначення місяців і пір року.
2. Порядкові числівники та правила їх уживання у мовленні.
3. Відповідь на запитання КОЛИ? з використанням назв місяців і пір року.

Студент повинен вміти:

1. Використовувати лексику на позначення місяців і пір року.
2. Правильно вживати порядкові числівники у мовленні.
3. Відповідати на запитання КОЛИ?, вживаючи назви місяців і пір року.
4. Читати текст у межах актуальної теми та відповідати на запитання до нього.

Перелік основних питань, які розглядаються на занятті:

1. Лексика на позначення місяців і пір року.
2. Порядкові числівники.
3. Відповідь на запитання КОЛИ? з уживанням назв місяців і пір року.
4. Робота з текстом.

Методика виконання практичної роботи.

Робота 1. Засвоєння лексико-граматичного матеріалу до теми.

Завдання 1. Прочитайте. Запишіть. Запам'ятайте.

Пори року	Коли?	Місяці	Коли?
зима	<i>взимку</i>	грудень січень лютий	у грудні у січні у лютому
весна	<i>навесні</i>	березень квітень травень	у березні у квітні у травні
літо	<i>влітку</i>	червень липень серпень	у червні у липні у серпні
осінь	<i>восени</i>	вересень жовтень листопад	у вересні у жовтні у листопаді

Завдання 2. Дайте відповіді на запитання.

1. Яка пора року зараз? 2. Яку пору року Ви любите? Чому? 3. Який зараз місяць? 4. Який місяць був раніше? 5. Який місяць буде потім? 6. Скільки місяців у кожній порі року? 7. Які Ви знаєте зимові місяці?

8. Які Ви знаєте весняні місяці? 9. Які Ви знаєте літні місяці? 10. Які Ви знаєте осінні місяці? 11. Коли починається зима? 12. Коли починається весна? 13. Коли починається літо? 14. Коли починається осінь?

Робота 2. Виконання тренувальних вправ.

Завдання 1. Розгляньте малюнки. Яку пору року зображено на кожному з них? Поясніть, чому Ви так думаєте (малюнки додаються).

Завдання 2. Поставте запитання за зразком.

Зразок: – У вересні починається навчальний рік в університеті. – Коли починається навчальний рік в університеті?

1. У червні закінчується навчальний рік в університеті. 2. У грудні студенти складають іспити за перший семестр. 3. У січні у студентів зимові канікули. 4. У травні закінчуються заняття другого семестру. 5. У липні студенти-іноземці їдуть додому. 6. У лютому відбудеться зустріч іноземних студентів із ректором університету. 7. У березні починається весна. 8. У серпні ми приїхали в Тернопіль. 9. У жовтні ми святкуємо День студента. 10. У листопаді день народження мого друга. 11. Восени ми познайомилися зі своїм деканом. 12. Навесні у Тернополі дуже гарно. 13. Влітку у студентів два місяці канікул. 14. Взимку ми поїдемо на екскурсію до Львова.

Завдання 3. Заповніть таблицю. Запам'ятайте порядкові числівники.

	Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід	Множина
	Котрий?	Котра?	Котре?	Котрі?
1	перший	перша	перше	перші
2	другий		друге	
3	третій	третя	третє	треті
4	четвертий	четверта		
5		пята		
6	шостий		шосте	
7	сьомий			сьомі
8	восьмий			
9			дев'яте	
10				
11	одинадцятий	одинадцята	одинадцяте	одинадцяті
12	дванадцятий			
13		тринадцята		
14			чотирнадцяте	
15				п'ятнадцяті
16	шістнадцятий			
17				
18				
19	дев'ятнадцятий			
20	двадцятий	двадцята	двадцяте	двадцяті
21	двадцять перший	двадцять перша	двадцять перше	двадцять перші
22	двадцять другий			
23				
40	сороковий	сорокова	сорокове	сорокові
90	дев'яностий	дев'яноста	дев'яносте	дев'яності
100	сотий	сота	соте	соті
1000	тисячний	тисячна	тисячне	тисячні

Завдання 4. Доповніть речення.

Зразок: Жовтень – це *десятий* місяць року.

1. Березень – це ... місяць року. 2. Листопад – це ... місяць року. 3. Липень – це ... місяць року. 4. Січень – це ... місяць року. 5. Червень – це ... місяць року. 6. Квітень – це ... місяць року. 7. Вересень – це ... місяць року. 8. Грудень – це ... місяць року. 9. Лютий – це ... місяць року. 10. Травень – це ... місяць року. 11. Серпень – це ... місяць року.

Робота 3. Робота з текстом.

Завдання 1. Прочитайте текст.

Навчальний рік у Тернопільському національному медичному університеті імені Івана Яковича Горбачевського починається першого вересня. Він триває десять місяців і поділяється на два семестри. Зазвичай у студентів є три заняття на день. Перше і третє – практичні, а друге заняття – це лекція.

Студенти першого курсу вивчають філософію, латинську мову і медичну термінологію, історію України й українську культуру, анатомію людини, гістологію, історію медицини. Студенти другого курсу продовжують вивчати анатомію людини, а також вчать медичну інформатику, фізіологію, гістологію, цитологію та ембріологію.

Важливий предмет – українська мова, де студенти-іноземці вчать говорити, читати та писати українською мовою. Спочатку їм дуже складно, але наприкінці першого курсу вони вже добре розуміють українську мову і вміють спілкуватися нею.

У грудні студенти складають іспити. Потім у них зимові канікули, які тривають два тижні. Другий семестр починається в січні і закінчується в червні. Наприкінці червня студенти складають іспити за другий семестр. Потім у них літні канікули, які тривають два місяці. Усі студенти дуже люблять цю пору року, тому що можуть поїхати до своєї сім'ї, до рідної країни.

Завдання 2. Відповідайте на запитання.

1. Коли починається навчання в університеті? 2. Скільки часу триває навчальний рік? 3. Скільки занять на день мають студенти? 4. Які це заняття? 5. Які предмети вивчають студенти першого курсу? 6. Які предмети вивчають студенти другого курсу? 7. Що роблять студенти на заняттях з української мови? 8. Коли закінчується перший семестр? 9. Коли студенти складають іспити? 10. Коли у них зимові канікули? 11. Скільки тривають зимові канікули? 12. Коли починається другий семестр? 13. Коли закінчується другий семестр? 14. Чому студенти люблять літо?

Завдання 3. Випишіть із тексту словосполучення з числівниками.

Зразок: *першого вересня.*

Робота 4. Поточний контроль (передбачає стандартизований метод контролю знань – письмове тестування. Студентам пропонується 12 тестових завдань (2–4 варіанти) з вибором однієї правильної відповіді. Наводимо деякі з них:

1. Оберіть правильний варіант.

- A. весна: березень, квітень, червень
- B. літо: червень, липень, серпень
- C. осінь: вересень, жовтень, грудень
- D. зима: грудень, січень, травень
- E. весна: грудень, квітень, травень

2. Закінчіть речення “Навчальний рік в університеті починається ...”.

- A. вересень
- B. вересня
- C. вересні
- D. у вересні
- E. вересню

3. Закінчіть речення “Іспити за перший семестр студенти складають ...”.

- A. у грудні
- B. грудня
- C. грудень
- D. груднем
- E. грудню

4. Закінчіть речення “Навчальний рік в університеті закінчується ...”.

- A. червеня
- B. у червні
- C. червень
- D. червня
- E. червню

5. Вставте пропущене слово у речення “Січень – це ... місяць року”.

- A. перший
- B. другий
- C. третій
- D. четвертий
- E. п'ятий

6. Вставте пропущене слово у речення “Вересень – це ... місяць року”.

- A. шостий
- B. сьомий
- C. восьмий
- D. дев'ятий
- E. десятий

Організаційна структура заняття.

1.1. Організаційна частина – 5 хв.

1.2. Інструктаж студентів і розподіл груп для практичної роботи – 5 хв.

1.3. Практична робота студентів – 20 хв.

1.4. Семінарське обговорення теоретичних питань і практичної роботи – 40 хв.

1.5. Перевірка вихідного рівня знань (проводиться у вигляді тестування з кожної теми, розв'язування ситуаційних задач, відповідей на контрольні питання) – 20 хв.

Технічні засоби та матеріальне забезпечення заняття: підручники, посібники, словники, довідкова література, комп'ютери, відеосистема, мольберти.

Розроблена система вправ призначена для формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма). Знання лексики на позначення місяців і пір року, засвоєння порядкових числівників і правила їх уживання у мовленні, відповідь на запитання КОЛИ? з використанням назв місяців і пір року, вдосконалення навичок читання тексту в межах актуальної теми дозволяють забезпечити реалізацію комунікативних потреб іноземних студентів у різних сферах спілкування: побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій, навчально-професійній.

Використана література:

1. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання) : типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 "Охорона здоров'я" / уклад.: С. М. Луцак та ін. Київ, 2016. 202 с.
2. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / І. І. Гавришак та ін. ; за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.

Referenses:

1. Ukrainska mova jak inozemna (anglijskomovna forma navchannja) : typova programa normatyvnoi navchalnoi dyscypliny dlja inozemnyh studentiv vyshhyh navchalnyh zakladiv MOZ Ukrainy. Galuz znan: 22 "Ohorona zdorovja" [Ukrainian as a foreign language (English form of teaching): typical curriculum of the normative educational discipline for foreign students] / uklad.: S. M. Lucak ta in. Kyiv, 2016. 202 p. [in Ukrainian].
2. Ukrainska mova jak inozemna: navchalnyj posibnyk [Ukrainian as a foreign language: tutorial] / I. I. Gavryshhak ta in.; za red. M. P. Tyshkovec. Ternopil : TDMU, 2018. 168 p. [in Ukrainian].

Stefanyshyn K. L., Tyshkovets M. P. Teaching and learning materials for the study of the topic "Seasons and Months" during the classes of Ukrainian as a foreign language

The article deals with the problem of educational and methodological support of the teaching process for the subject "Ukrainian as a foreign language". The main form of students educational activity at the higher medical institutions for this subject is a practical. The practicals at the higher schools provide detailed analysis of some theoretical provisions of the subject by a teacher and students, the formation of skills and abilities of their practical application by individual performance of student-formulated tasks and solving situational problems. It has been presented the methodical guidance of a practical class on the Ukrainian language as a foreign language "Months. Seasons of the year" for the teachers of higher schools.

The course is structured according to the requirements for practical classes at the higher educational establishments and adapted to the communicative needs of foreign students who are studying in Ukraine. The structure of the lesson contains five stages: organizational part, mastering the lexical and grammatical material on the topic, performing training exercises, working with the text, current control. The content corresponds to the curriculum of the subject "Ukrainian as a foreign language", the task is created taking into account the program requirements and the purpose of the discipline in order to provide basic communicative needs of foreign students in everyday and educational spheres. The developed system of exercises is designed for the formation and development of various types of speech activity (listening, speaking, reading and writing). Knowledge of vocabulary to indicate the months and seasons of the year, learning ordinal numbers and the rules of their use in speech, the answer to the question WHEN? using the names of months and seasons, improving the skills of reading the text within the current topic allow to ensure the realization of communicative needs of foreign students in various fields of communication: everyday, social and cultural, official and business, educational and professional ones.

Key words: Ukrainian language as a foreign language, methodological guidance, knowledge, skills, communicative approach, tasks, months, seasons.

УДК 371.134:615.15:37.048,4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.42>

Філіппова Л. В.

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ФАРМАЦЕВТАМИ

Розглядаються вплив і переваги новітніх інформаційних технологій на вивчення хімічних дисциплін у медичних закладах. З'ясовано, як можна організувати трансляцію від викладача до студента ефективніше, ніж шляхом простого читання лекційного матеріалу. Використання новітніх сучасних технологій дозволяє студентові самостійно удосконалити та розширити свої знання. За допомогою комп'ютерних технологій студент здатний знайти відповіді на свої питання, які виникають під час вивчення певних тем. Завдяки новітнім технологіям надається можливість не лише спілкуватися з іншими студентами, а й обмінюватися науковими відкриттями. За допомогою технологій студент здатний розкрити свої творчі та пізнавальні здібності. Використання комп'ютерних технологій дає можливість забезпечити

загальнонаціональний доступ до медичних ресурсів. Новітні технології надають можливість прослуховувати лекцію з іншого міста. Використовуючи інформаційні технології, можна отримати висококваліфіковану консультацію з приводу лікування тяжкохворого. У статті описується вплив електронних навчальних матеріалів, які мають найбільшу перевагу порівняно з іншими ресурсами. Саме вони дозволяють організувати та встановити тісну взаємодію студента з комп'ютером, що призводить до підняття ефективності навчання. Описуються вимоги для створення читання лекційного матеріалу, пов'язаного зі слайдами. За допомогою презентацій можна подати науковий матеріал у вигляді графіків, картинок, таблиць. Це дозволяє скомпонувати важкий матеріал і донести його до слухача у більш зрозумілій формі. Застосування мультимедійного пристрою дозволяє вирішити важке питання щодо проведення небезпечного та довгого експерименту в лабораторії. Розглядається сприятлива умова створення наукового контенту, який допомагає узагальнити та систематизувати знання студента під час використання комп'ютерних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, лекційний матеріал, медичний заклад, студенти-фармацевти, хімічні дисципліни, природничі дисципліни.

Серед наукових сфер, у яких використовуються мережеві технології, є і медицина. В Україні, як і в усьому світі намітилися тенденції відходу від єдиної консервативно-декларативної системи освіти. З'явилися численні освітні заклади, які застосовують нові системи, методики та технології навчання. Розвиток нових інформаційних технологій, а саме поява носіїв інформації, зростання глобальних інформаційних мереж тощо зумовили можливість необмеженого тиражування і практично миттєвої доставки інформації в будь-яку точку планети. Викладач, використовуючи спеціальне програмне забезпечення, може ефективно подати свій навчальний матеріал у структурованому і зручному для засвоєння вигляді [1].

Розвиток освітнього потенціалу інформаційних технологій викликає зміни в системі навчання хімічних дисциплін у медичній освіті, зумовлені двома чинниками: різким збільшенням обсягів медичних знань і швидкими змінами самого розуміння подій, фактів, явищ. Що стосується першого чинника, то за останні кілька років на людство звалилося стільки нових медичних знань, скільки воно не одержувало за всю довгу історію свого розвитку. Другий чинник: аналіз обсягу діагностичних і лікувальних відомостей, що безупинно зростає, породжує зміну концепцій, уявлень і навіть стандартів [2].

Водночас малодослідженими залишаються питання використання нових інформаційних технологій на заняттях із природничих дисциплін у підготовці фармацевтичних фахівців у медичних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації [3; 4]. Як показав аналіз педагогічної літератури та як свідчить практика, роль і місце комп'ютера у навчанні саме хімічних дисциплін у вищих медичних і фармацевтичних закладах малодосліджена [5–8].

Метою статті є визначення використання комп'ютерних технологій під час вивчення хімічних дисциплін у медичних навчальних закладах. Використання новітніх технологій допомагає швидко отримати нову інформацію та допомагають найкращому засвоєнню отриманих знань.

Існує велика кількість переваг, пов'язаних із використанням інформаційних технологій. По-перше, за допомогою комп'ютерної технології можна організувати трансляцію від викладача до студента ефективніше, ніж шляхом простого читання лекційного або практичного матеріалу. Студент, використовуючи комп'ютерні технології, може самостійно удосконалити та розширити свої знання з хімічної шкільної освіти. Арсенал навчальних комп'ютерних програм із хімії багатий, але, на жаль, лише одиниці розроблені в Україні. Лідуючі позиції на ринку програмних засобів навчального призначення у країнах СНД займають російські фірми, які протягом останніх чотирьох років випустили близько двох десятків освітніх продуктів із хімії різного типу: електронні бібліотеки, енциклопедії, інформаційно-навчальні програми, задачки. Саме під час викладу основного хімічного матеріалу викладач може використовувати програму “Медіатеку з хімії” (компанії “New Media Generation”), ця програма є елементом навчально-методичного комплексу “Віртуальна школа Кирила та Мефодія”. Медіатека містить у собі організований набір інформаційних об'єктів, що відбивають процеси і явища у предметній сфері, та комплекс інформаційно-комунікативних засобів.

До-друге, головною метою створення комп'ютерних технологій у медичній освіті є телемедицина, вона забезпечує загальнонаціональний доступ до медичних ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж.

По-третє, завдяки інформаційним технологіям студенти можуть спостерігати на відстані за проведенням операції, слухати лекцію з іншого міста, також є змога працювати в інтерактивному режимі, активно спілкуватися, обговорювати певну медичну проблему за участю кількох сторін. Остання технологія може одночасно об'єднати інтелект кращих професіоналів з усього світу. Також можна отримати висококваліфіковану консультацію із приводу лікування тяжкохворого. Сьогодні ця технологія бурхливо розвивається у світі.

По-четверте, потрібно пам'ятати, що електронні навчальні матеріали мають низку переваг порівняно з іншими комп'ютерними навчальними курсами. Технологічні можливості електронних навчальних матеріалів дозволяють організувати різноманітнішу і тіснішу взаємодію студента з комп'ютером, внаслідок чого підвищується ефективність навчання. Використання мультимедіації, фонограм, відеофрагментів, відтворення функціональних шумів – все це дозволяє відтворити середовище, близьке до реальної ситуації. У навчанні студентів-медиків особливе значення має імітація реальної ситуації на екрані комп'ютера і створення відповідної моделі поведінки лікаря за умов прийняття рішення. Використовуючи відеофрагменти, мультимедіації, графіки, можна поєднати в одному кадрі модель стану хворого та характеристики діяльності

його організму (кардіограму, результати аналізів тощо). Таким чином, вирішення завдання встановлення діагнозу за відповідним анамнезом набуває більшої наочності та наближає студента до реальної ситуації спілкування із хворим.

Як показав наш досвід, використання інформаційної технології у вивченні хімічних дисциплін може принципово змінити й методи роботи викладача, викликати зміни в результатах розуміння студентами матеріалу, які очікує отримати викладач. Саме широке використання комп'ютерної технології під час вивчення хімічних дисциплін дозволяє розширити можливості викладача, підвищити якість навчання студентів фармацевтичних факультетів. При використанні комп'ютерних технологій під час навчального процесу можна направити інтелектуальний потенціал студента на позитивний розвиток, на активну діяльність.

Але не потрібно забувати, що при використанні комп'ютерних технологій під час читання лекційного матеріалу потрібно дотримуватися певних вимог до складу слайдів. По-перше, потенціал презентацій лекційного матеріалу дуже великий. По-друге, викладання матеріалу на слайді є компактним, емоційно привабливим, наочним, інтерактивним, багатофункціональним [9]. І всі ці якості можна зіпсувати однією миттю. На жаль, використання слайдів не досягає головної мети використання наочності – не пробуджує інтерес серед студентів і не стимулює їх до пізнавальної діяльності. Для створення презентацій наші викладачі дотримуються певних правил, а саме: слайди повинні мати просту конструкцію. Будь-яка лекція починається з титульного слайду, де висвітлена тема лекції, хто саме буде проводити лекцію. Другий слайд – план лекції, де викладач коментує, які саме моменти будуть сьогодні розглянуті нтами. Не потрібно нагромадження слайдів із зайвими компонентами, анімаціями. Як ми помітили зі свого досвіду, велика кількість різних анімацій відволікає увагу, студенти перестають слухати матеріал, а лише дивляться на анімації, розглядають “спецефекти”. Дизайн слайду повинен бути стриманою палітри, для слайдів найчастіше використовується 3 кольори. Найкращими кольорами для фонів слайдів є холодні відтінки (темно-зелений або темно-синій для темних, білий або кремовий для світлих). Текст відображається темними літерами на світлому фоні та білим кольором на темному фоні. Речення короткі, нескладні, не перевантажені прийомами. Велику кількість інформації поділяємо на декілька слайдів і демонструємо окремо, під час читання лекції коментуючи ту чи іншу частину слайда. Шрифт повинен бути досить великим, 28 кегля. Ще одне правило – кількість, ми намагаємося не перевантажувати лекцію слайдами. Вони як супутні матеріали для викладу наукової інформації, на яку викладач із ганчіркою та крейдою витратив би біля дошки велику кількість часу. На екрані текст слайду не повинен дублюватися лектором, тобто лектор не зачитує інформацію на слайді, він її розширює науковою інформацією. Завершаємо лекцію блоком, у якому містяться висновки, узагальнення прослуханого матеріалу. Деякі викладачі в кінці лекційного матеріалу наводять тестові завдання для студентів за темою лекції. Студенти в кінці лекції відповідають на питання і тим самим показують, наскільки засвоєна інформація.

Застосування мультимедійних пристроїв дає можливість також вирішити важке питання із проведенням небезпечного експерименту в лабораторії. За допомогою інформаційних технологій можна здійснити експерименти, які в реальному житті є небезпечними. Ці експерименти може здійснити сам студент, змінюючи умови перебігу хімічних реакцій, і побачити власними очима наслідки. Комп'ютерні технології в лабораторіях дають змогу зразу закріпити отримані знання на занятті.

За допомогою інформаційних технологій студент може знайти відповіді на свої питання, які виникають під час вивчення певних тем. Кожна група медичного та фармацевтичного факультету створює свою сторінку, і студенти спілкуються, обмінюються науковими відкриттями. Саме таке спілкування розвиває творчі та пізнавальні здібності, які потім будуть дуже потрібні для професійного життя майбутнього фахівця.

Не потрібно забувати і той факт, що лектору під час читання лекційного матеріалу потрібно за короткий час надати студентові велику кількість інформації, яка повинна бути не лише теоретичною, а і фактичною. Завдяки комп'ютерним технологіям лектору вдається зацікавити студента “хімічним світом”. Лектор може підтверджувати наукові факти наочними ілюстраціями, відеофільмами. Саме таке використання мультимедійних пристроїв розвиває у студента зацікавленість до предмету, образне мислення, яке дуже тісно пов'язане з успішним засвоєнням хімічної дисципліни.

Ми намагаємося використовувати презентації та слайд-фільми під час викладання лекційного матеріалу не епізодично, а протягом всього навчального року, поки студенти вивчають дисципліну. Це дозволяє забезпечити динамічність, наочність і дозволяє викласти більшу кількість інформаційного наукового матеріалу порівняно із традиційним методом читання лекції з хімічної дисципліни.

Під час викладання хімічних дисциплін ми намагаємося використовувати для презентацій пакет Microsoft PowerPoint, який входить до програми Office 2010, або Zoom для озвучення лекційного матеріалу. Саме ці програми дозволяють створити лекцію таким чином, що вона буде доступна для аудиторії, та міститиме набір слайдів із відповідною теоретичною інформацією. Щоб продемонструвати лекційний матеріал, потрібно використати легку схему: ноутбук → проектор → екран. Найцікавіше, що змістом лекційного матеріалу може бути не лише текст, який викладається на слайді, а і складні формули, графіки, таблиці або схеми, малюнки, на відтворення яких у викладача пішло би багато часу. Щоб зміст слайду видозмінити, ми використовуємо анімацію, яка може з'являтися у тексті під час викладання матеріалу. Цей момент активізує увагу студента. Анімаційні об'єкти відмічаються на слайді з допомогою недрукованого нумерованого тега, який відповідатиме ефекту у списку. Це значно полегшує викладання під час розповіді основного хімічного

матеріалу. Також ми використовуємо різні хімічні відеофільми, пов'язані з експериментальною частиною. Наукову інформацію, як ми вважаємо, потрібно подавати невеликими порціями. Тривалість відеоролика – не більше 5–7 хвилин, після кожного фільму ми обговорюємо експериментальну частину.

Комп'ютерні презентації є одним із найкращих методів вивчення хімічних дисциплін. Саме під час презентації матеріал можна подати у вигляді графіків, картинок, таблиць. Коли студент прослуховує матеріал із використанням комп'ютерної технології, то включається не лише механізм звукового аналізу, а ще і зорової та асоціативної пам'яті.

Внаслідок переходу всіх медичних навчальних закладів на нову форму освіти, на кредитно-модульну форму навчання збільшується кількість тем, винесених на самостійне вивчення студентами. Найчастіше студентам дуже складно організувати час на самостійну роботу, знайти потрібний матеріал, зробити висновки з проведеного й обговореного на практичних заняттях матеріалу або з великої кількості наукової інформації знайти та відокремити головне та другорядне. При підготовці до семінарських занять або практичних робіт студенту важко узагальнити та систематизувати знання, які отримав він під час читання лекційного матеріалу.

Щоб полегшити сприйняття та закріпити отримані знання студентів і відповідно до Наказу Ректора № 338 від 21 червня 2011 р. “Про створення Освітнього порталу НМУ імені О. О. Богомольця та впровадження електронного навчального контенту” нашою кафедрою проводиться розробка та впровадження електронного навчального контенту.

Для підвищення якості професійної підготовки та підвищення активності студентів, для кращого сприйняття навчального матеріалу, його розуміння кафедрою медичної та загальної хімії НМУ створено електронний навчальний комплекс з усіх хімічних дисциплін, які вивчаються на цій кафедрі. Цей комплекс включає в себе всі види навчальної діяльності. Існує електронний конспект всіх лекцій, який дозволяє студентові підготуватися до заняття. Студент напередодні лекції пише короткий конспект, який під час лекції доповнює, тим самим зменшується втомленість і покращується сприйняття навчального матеріалу.

Крім того, широко використовуються електронні енциклопедії – це науково-довідкове видання, насичене інформацією (текстом, графікою, звуком, відео тощо) з усіх або окремих галузей знань, створене засобами ІКТ, яке володіє такими властивостями, як інтерактивність і мультимедійність.

Ми вважаємо, що заняття без застосування комп'ютерних технологій є неефективними. По-перше, при викладанні традиційним методом викладач виступає єдиним органом управління навчального процесу і змушений управляти великою кількістю студентів із різними ступенями підготовки, різними задатками і можливостями. Викладач вимушений однаково управляти якісно різними суб'єктами, тобто повинен орієнтуватися на неіснуючі так би мовити “середні” задатки студента з наслідками, які можуть впливати після отримання інформації.

По-друге, викладач за таких умов не може оперативного корегувати свою педагогічну діяльність, оскільки не володіє інформацією про рівень засвоєння матеріалу в кожен момент часу. Він значною мірою обмежений у можливостях підтримувати студентів у стані постійної активної пізнавальної діяльності.

Висновки. Як ми бачимо, використання комп'ютерної техніки набуває загальнодержавного значення, й одне з найважливіших завдань сучасної вищої школи – ефективне використання комп'ютерів та інформаційних технологій.

Сучасні інформаційні технології дозволили створити технологічний базис супроводу сучасних систем знань, що є основою забезпечення будь-якого навчального процесу. Забезпечується вирішення завдання управління знаннями.

Використана література:

1. Мінцер О. П., Вороненко Ю. І. Дистанційна освіта і телемедицина: Аналіз напрямку. *Медична газета*. 2005. № 9. С. 4–5.
2. Весненко І. Г. Використання інформаційних технологій у процесі навчання фахових дисциплін майбутніх медичних працівників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2006. Вип. 3. С. 80–89.
3. Філіппова Л. В. Метод професійної підготовки майбутніх фармацевтів при вивченні природничих дисциплін. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. LXI. С. 351–355.
4. Філіппова Л. В. Проблеми читання лекційного матеріалу у вищих навчальних медичних закладах. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. LVII. С. 383–388.
5. Пустовіт С. Деякі проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес. *Біологія та хімія в школі*. 2002. № 3. С. 11–12.
6. Затворний О., Затворна І. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії. *Біологія та хімія в школі*. 2004. № 4. С. 33–37.
7. Нифантьев Э. Е., Ахлебин А. К., Лихачев В. Н. Компьютерные модели в обучении химии. *Информатика и образование*. 2002. № 7. С. 77–85.
8. Добротин Д. Ю., Журин А. А. Интернет в обучении химии. *Химия в школе*. 2001. № 7. С. 52–55.
9. Гаврілова Л., Хижняк І. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологія*. 2010. Вип. 50. С. 361–367.

References:

1. Mintser O. P., Voronenko Yu. I. (2005) Dystantsiynna osvita i telemedytsyna: Analiz napryamku [Distance education and telemedicine: Analysis of the direction]. *Medychna hazeta* [Medical newspaper], № 9, pp. 4–5. [in Ukrainian]
2. Vesnenko I. H. (2006) Vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u protsesi navchannya fakhovykh dystsyplin maybutnikh

- medychnykh pratsivnykiv [The use of information technology in the process of training professional disciplines of future medical workers]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka* [Pedagogical process: theory and practice], Vol. 3, pp. 80–89. [in Ukrainian]
3. Filippova L. V. (2012) Metod profesijnoyi pidhotovky maybutnikh farmatsevtiv pry vyvchenni prirodnychkykh dystsyplin [Method of professional training of future pharmacists in the study of natural sciences]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical sciences], Vol. LXI, pp. 351–355. [in Ukrainian]
 4. Filippova L. V. (2011) Problemy chytannya lektsiynoho materialu u vyshchykh navchalnykh medychnykh zakladakh [Problems of reading lecture material in higher medical educational institutions]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical sciences], Vol. LVII, pp. 383–388. [in Ukrainian]
 5. Pustovit S. (2002) Deyaki problemy vprovadzhennya komp'yuternykh tekhnolohiy u navchalnyy protses [Some problems of introduction of computer technologies in educational process]. *Biolohiya ta khimiya v shkoli* [Biology and chemistry at school], № 3, pp. 11–12. [in Ukrainian]
 6. Zatvornyy O., Zatvorna I. (2004) Vykorystannya komp'yuternykh modeley na urokakh khimiyi [The use of computer models in chemistry lessons]. *Biolohiya ta khimiya v shkoli* [Biology and chemistry at school], № 4, pp. 33–37. [in Ukrainian]
 7. Nifant'yev E. Ye., Akhlebin A. K., Likhachev V. N. (2002) Komp'yuternyye modeli v obuchenii khimii [Computer models in teaching chemistry]. *Informatika i obrazovaniye* [Computer science and education], № 7, pp. 77–85. [in Russian]
 8. Dobrotin D. Yu., Zhurin A. A. (2001) Internet v obuchenii khimii [Internet in teaching chemistry]. *Khimiya v shkole* [Chemistry at school], № 7, pp. 52–55. [in Russian]
 9. Havrilova L., Khyzhnyak I. (2010) Klasyfikatsiya lektsiynykh prezentatsiy ta vymohy do nykh [Classification of lecture presentations and requirements to them]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Filolohiya* [Bulletin of Lviv University. Series: Philology], Vol. 50, pp. 361–367. [in Ukrainian]

Filippova L. V. New information technologies in the learning process of chemical disciplines by future pharmacists

The article considers the influence and advantages of the latest information technologies on the study of chemical disciplines in medical institutions. It is considered how it is possible to organize a broadcast from the teacher to the student more effectively, than simple reading of lecture material. The use of the latest modern technologies allows students to independently improve and expand their knowledge. With the help of computer technology the student is able to find answers to their questions that arise when studying certain topics. Thanks to the latest technologies, students have the opportunity not only to communicate with other students, but to exchange scientific discoveries. With the help of technology the student is able to reveal their creative and cognitive abilities. The use of computer technology makes it possible to provide nationwide access to medical resources. The latest technology allows students to listen to a lecture from another city. Using information technology, you can monitor and receive highly qualified advice on the treatment of critically ill patients. The article describes the impact of e-learning materials, which have the greatest advantage over other resources. They allow to organize and establish close interaction of the student with the computer that leads to increase of efficiency of training. Describes the requirements for creating a lecture material related to slides. With the help of presentations you can submit scientific material in the form of graphs, pictures, tables. This allows you to compose heavy material and convey it to the listener in a more understandable form. The use of a multimedia device allows you to solve the difficult problem of conducting a dangerous and long experiment in the laboratory. The favorable condition for creating scientific content that helps to summarize and systematize the student's knowledge while using computer technology is considered.

Key words: information technologies, lecture material, medical institution, students pharmacists, chemical disciplines, natural sciences.

УДК 378:087.1.03.071-029

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.43>

Хоменко Л. В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ – УЧАСНИКІВ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО АНСАМБЛЮ

Стаття присвячена проблемі формування толерантності підлітків – учасників вокально-хорового ансамблю. Зазначається, що сучасний стан розвитку світового середовища дедалі більше підвищує інтерес суспільства до явища толерантності. Толерантність стає не тільки популярним терміном, філософським ідеалом, а й умовою виживання не лише конкретної особистості в соціумі, але й людства загалом. Наголошується на різноманітні визначень дефініції “толерантність” у філософському, політичному, соціологічному, психолого-педагогічному контекстах. Виокремлюється її тлумачення із власної позиції, на основі проаналізованої літератури. Охарактеризовано підлітковий вік щодо толерантності як психологічної якості. Розкрито сутність занять вокально-хорового ансамблю. Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність використання такої форми, як вокально-хоровий ансамбль при формуванні толерантності підлітків. Результати наукового пошуку показали, що використання вокально-хорового ансамблю як форми є ефективним для формування толерантності підлітків за умови дотримання структури та методики заняття. Структура складається з таких компонентів, як: вокальна підготовка, творче обговорення та прослуховування аудіо або перегляд відеозапису. Методика вміщує основні три етапи: початковий, розвиваючий і підсумковий. Наукова новизна полягає у спробі висвітлення теоретичного аспекту проблеми формування толерантності підлітків – учасників вокально-хорового ансамблю. Уточнено поняття “толерантність”, обґрунтовано можливість розвитку загальної та музикальної культури підлітків у вокально-хоровому ансамблі, а також толерантності як емоційно-вольової установки на прийняття і повагу думки однолітків, співробітництво і співпереживання один до одного.

Ключові слова: толерантність, підліток, вокально-хоровий ансамбль, компоненти, етапи.

На межі тисячоліть людство впритул зіткнулося із найгострішими глобальними проблемами сучасності, які загрожують самому існуванню цивілізації та навіть життю на нашій планеті. Паралельно з технічним прогресом відбувається й ріст свідомості як окремих людей, так і соціальних груп певного місця в навколишньому середовищі, насамперед у системі соціально-економічних, етнічних, культурних і міжконфесійних відносин. Цей процес супроводжується посиленням у масовій свідомості таких проявів, як: націоналізм, нетерпимість, дискримінація щодо національних, етнічних, релігійних і мовних меншин, що проявляється в актах насилля, тероризму, расизму.

Прагнення до об'єднання, єдності, згоди, толерантність – ось смисловий контакт, у якому сьогодні обговорюються проблеми цивілізації. Толерантність як світоглядна цінність, з погляду розуму, здорового глузду, просто необхідна більшою мірою для продовження життя всього світового співтовариства. Про це наочно свідчить сучасна ситуація.

Значимість проблеми розвитку толерантності підтверджується в низці документів, найбільш значущими з яких є: “Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО”, “Міжнародний пакт про громадянські та політичні права”, “Європейська конвенція про захист прав людини та основних свобод”, “Конвенція про права дитини”, Закон України “Про освіту” та ін. У цих нормативах вказується на те, що розвиток толерантності має відбуватися на всіх вікових етапах освітнього процесу, а також на всіх його рівнях.

Толерантну свідомість потрібно виховувати та формувати. Чим раніше це відбуватиметься, тим активніше розвиватимуться моральні почуття. Аналіз психолого-педагогічної та соціологічної науки довів, що ксенофобія та нетерпимість найбільш активно розвиваються серед учнівської молоді. За таких обставин саме цю категорію населення сьогодні можна назвати зоною найбільш інтенсивних соціальних контактів. Окрім того, учнівська молодь є однією з самих мобільних і відкритих для нової інформації груп, у яких відсутні стереотипи соціальних відносин.

Соціальний запит суспільства на сучасному етапі передбачає формування не тільки самостійного, ініціативного індивіда, котрий володіє глибокими знаннями та вміннями, але й формування особи як людини культури, яка володіє особистісними та творчими якостями та виявляє толерантність у всіх сферах життя.

Однак за умов традиційної освіти неможливо повною мірою й ефективно вести процес формування толерантності через специфіку освітніх програм і відсутність факультативів, пов'язаних із вихованням толерантної свідомості. Тому одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є залучення учнівської молоді, зокрема підлітків, до соціокультурної діяльності, творчого процесу, участі у виконавській і концертній роботі під час занять у різноманітних колективах додаткової мистецької освіти.

Ми переконані в тому, що саме на заняттях вокально-хорового ансамблю як одного з видів творчих колективів реалізуються потреби підлітків у художньо-творчій діяльності, індивідуальні нахили та здібності в цьому виді творчості, формується досвід концертної, виконавської роботи, розвиваються естетичні й особистісно-значимі якості учнів, що сприяють формуванню установок моральної, духовної та соціально зрілої особистості. Виховання людини, котра творчо мислить і соціально активна – це і є шлях до толерантності.

У працях учених-філософів з'ясувалася світоглядна цінність толерантності як принцип загальнолюдської моралі (М. Бахтін, В. Золотухін, А. Куніцин, В. Лекторський, М. Мамардашвілі, В. Соловйов та ін.). Соціологи традиційно розглядають толерантність у соціальних процесах, її сутність і взаємодію в суспільстві різних соціальних груп (Є. Біленький, М. Козловець, М. Мчедлов, В. Соколов, В. Тишков, Г. Померанц та ін.). З погляду політології толерантність як культуру міжнаціонального спілкування вивчали Т. Бурмістрова, О. Дмитрієва, З. Гасанов, І. Серова та ін. Психолого-педагогічні дослідження визначають толерантність як один із важливих компонентів виховання (А. Асмолов, О. Безносюк, О. Бондаренко, С. Болдирева, С. Бурдіна, Л. Виготський, Б. Гершунський, В. Калашин, В. Кан-Калік, Д. Колесов, О. Лентьєв, Г. Ложкін, А. Маслоу, В. Петровський, К. Роджерс, В. Шалін, В. Юрчук та ін.).

Проблеми формування толерантності у процесі навчання в закладах середньої освіти відображені в роботах О. Бабчук, І. Беха, Л. Вишневіцької, В. Глебкіна, Н. Гончарук, О. Гуменюк, О. Долгополової, О. Каченко, І. Крутової, О. Майбороди, А. Репинецького, М. Рожкова, Р. Чачалової, Ю. Шаюк та ін. Специфіка виховання у закладах додаткової мистецької освіти висвітлюється в роботах Л. Байбородової, В. Горського, М. Коваль, З. Сулейманової, А. Чупанова та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність використання такої форми, як вокально-хоровий ансамбль при формуванні толерантності підлітків.

У ХХ ст. відбуваються серйозні зміни в дослідженні проблем етики, насилля, прав особистості, толерантності, діалогу з іншими культурами. З'являється багато сучасних філософських теорій. Наприклад, у книзі О. Шпенглера “Захід Європи” [7] висувається теорія про те, що історія – це чергування культур, кожна з яких має свою індивідуальність, свою душу. Всі культури рівноправні, кожна з них унікальна й не може бути осуджена з зовнішньої позиції, з позиції іншої культури. Такий висновок відтворює саме характер терпимості, розуміння, оскільки піднімає питання про відношення національного до загальнолюдського.

Проблеми ненасилля та терпимості звучать також у теоріях західних філософів релігійної школи: П. Шиллінга, Е. Муньє, а також французького філософа П. Тейяра де Шардена. Вони намагаються осмислити розвиток світу та людини, відповідаючи на питання: як можлива свобода людини; чи можлива загибель світу тощо. За їхньою теорією найвищою стадією розвитку світу є “наджиття”, яке настане тоді, коли люди об'єднуються на основі християнського гуманізму [3].

Американський філософ М. Уолцер описує толерантність через характеристику мотивів, серед яких можна знайти: відстороненість, пов'язану з небажанням протидіяти або відчуттям безглуздості протистоянню; байдужість; моральний стоїцизм, що дозволяє проявити цікавість до чужих помилок; сприйняття відмінностей як суспільного блага і захоплена підтримка всякого різноманіття [6, с. 34].

Проблеми толерантності, справедливості, свободи та рівноправності порушували у своїх роботах такі науковці, як: І. Берлін, П. Ніколсон, Р. Нозик, Т. Нейджел, Дж. Роулз, Ю. Хабермас та ін. Так, П. Ніколсон, один із представників сучасної західної філософії, у своїй програмній статті “Толерантність як моральний ідеал” стверджує, що будь-яке толерантне ставлення з необхідністю включає в себе деяке відхилення. Це означає, що толерантність можлива лише за існування різновидів між суб'єктами (людьми, націями, релігіями, цивілізаціями тощо), які вступають у відносини один з одним [5]. У статті “Освіта і толерантність” Кеннет Уейн доповнює це поняття: це визнання та повага “інших людей”, котрі відрізняються від нас. В “інших” визнаються (мають визнаватися) й окремі індивіди, й особистості як представники етнічних груп, до яких вони належать [2, с. 22].

У педагогічній літературі (Л. Байбородова, О. Газман, В. Іванов, В. Матвеев, С. Соловейчик та ін.) відображений взаємозв'язок понять “взаємодія” та “толорантність”. Зокрема, К. Аджієва пропонує такі типи взаємодій, як: *діалог, співпраця, опіка, індиферентність, конфронтація, конфлікт* [1, с. 217]. Як бачимо, позитивною толорантністю може бути та, в якій наявні перші три взаємодії. І. Понкін підтримує визначення толорантності як щирої усвідомленої поважної терпимості (здатності миритися з будь-ким, будь-чим, ставитися поблагливо до будь-кого, будь-чого).

Узагальнюючи вищеперераховані визначення, ми робимо висновок, що поняття “толорантність”, хоч і ототожнюється багатьма авторами з поняттям терпіння, має більш яскраву активну спрямованість. **Толорантність** – не пасивне, неприродне скорення судженню, поглядам і діям інших; не покірне терпіння, а активна моральна позиція та психологічна готовність до терпимості на благо взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, на благо позитивної взаємодії з людьми іншої культури, національності, релігійного або соціального середовища, на благо гуманізму.

Підлітковий вік із погляду виникнення міжособистісних конфліктів є найбільш вразливим. Сьогодні існує ряд факторів, які впливають на низький рівень толорантності учнівської молоді. Це байдужість до емоційних станів оточуючих, занижена здатність до співпереживання, недостатній розвиток внутрішнього світу, емоційної сфери. Як наслідок, така важлива психологічна якість, як гнучкість, що безпосередньо впливає на сформованість толорантності підлітків, розвинена досить слабо.

Науковці пропонують розглядати толорантність у підлітків, на противагу інтолорантності, не просто як відсутність негативного ставлення, а швидше як наявність позитивного або нейтрального ставлення до іншої людини, іншого судження тощо. Зазначимо, що система цінностей підлітків ґрунтується на дуалізмі та протиставленні, хоча вона стає і бінарною, але саме через призму дуальної підліток бачить навколишній світ. Загалом у процесі розвитку дитини здатність поводитися толорантно або інтолорантно може стати стабільною особистісною рисою, що і дозволяє характеризувати її та урізноманітнювати.

Саме в підлітковому віці проявляється певна зона між толорантністю типу “А” та типу “Б”. Тобто підліток вже не здатний до тієї терпимості, яка характерна дитині, і ще не здатний до терпіння, притаманного дорослому. Підліткова агресивна поведінка значною мірою зумовлюється обмеженими можливостями такої “маргінальної” толорантності. Толорантність підлітка більшою мірою спирається на правоту та справедливість дій з боку інших, якщо він взаємодіє з ними. Тому, щоб підвищити рівень його толорантності, необхідно підвищити рівень його довіри до викладача як людини, котра справедливо оцінює вчинки та дії. З іншого боку, толорантність щодо своїх однолітків можна визначити як емоційно-вольову установку на прийняття та повагу суджень іншого, співпрацю та співпереживання.

Не є новим і той факт, що однією з основних потреб підліткового віку є потреба самоствердитися, зайняти гідне місце в колективі. Для успішного проходження процесу соціалізації дитина має почуватися впевненою у власних силах і захищеною. Толорантність у цьому сенсі означає відмову від догматизму, визнання різноманітності істини, що вимагає внутрішньої сили, впевненості у своїй здатності знайти істину в діалозі. Нетерпима людина, навпаки, вимагає однозначності.

Починаючи із 12–13 років виникає, за твердженнями психологів (Д. Ельконін та ін.), “зона особистого життя”. Це час дослідження себе, соціальних ролей (власної та однолітків). Таке дослідження ефективно відбувається у сфері творчості, яка дає їм можливість усвідомити себе та інших. Саме потреба в усвідомленні особистісного просторово-часового виміру може привести підлітка до творчості. Такою творчістю може бути участь у вокально-хоровому ансамблі.

Сьогодні існує багато прийомів і форм розвитку толорантності підростаючого покоління. Це психологічні, ігрові та комунікативні тренінги, бесіди у формі діалогу або групового обговорення проблеми, проведення різних тематичних заходів, спрямованих на розвиток толорантності (олімпіад, конкурсів тощо), але більшою мірою всі вищеперераховані способи розвитку толорантності відбуваються у відриві від безпосереднього живого спілкування, оскільки ситуація створюється штучно, раніше спланована педагогом-психологом.

Для найбільш гармонійного та повного розуміння підлітками проблеми формування в них такої важливої особистісної якості, як толорантність, і такої її емоційно-особистісної характеристики, як толорантне

ставлення до оточуючих, однолітків, необхідна природна ситуація, яка б не обмежувалася чіткими часовими рамками та дозволяла педагогу вести навчально-виховний процес у тому темпі, що найбільш підходить для конкретної групи дітей. Оптимальною, на наш погляд, формою формування толерантного ставлення у підлітків один до одного та до інших є колективна творча діяльність.

Організація занять вокально-хорового ансамблю має спільні форми та методи роботи з тими, які застосовуються у процесі організації колективної творчості (І. Іванов, А. Макаренко). Ними виступають: поетапне планування, підготовка до проведення роботи, безпосереднє здійснення творчої справи та колективний аналіз проведеного заходу. На заняттях вокально-хорового ансамблю з підлітками активно застосовуються методи “імітаційного моделювання”, “виховної ситуації”, “мозкового штурму” та ін.

Вокально-хоровий ансамбль – це найбільш сприятлива форма розвитку різноманітних творчих і фізичних сил молодого покоління, а також для розвитку толерантного ставлення учасників ансамблю один до одного. На таких заняттях складаються умови для самовиховання, внаслідок чого дитина стає суб’єктом своєї життєдіяльності, що виражається в чотирьох основних видах діяльності: в ініціативі, в самостійному виборі та прийнятті рішень, у самореалізації, самооцінці, корекції діяльності та спілкування [4]. Цей вид діяльності більшою мірою приваблює своєю яскравістю та можливістю проявити власні творчі здібності.

Основою ансамблю є здатність його учасників до сумісної творчості, до взаєморозуміння, до знаходження компромісів, до вибору з безлічі варіантів рішення поставленої задачі “єдиного”, зрозумілого всім. Ансамбль слід розглядати як групу людей, об’єднаних спільними цілями, планами, творчими замислами і, нарешті, спільною діяльністю, яка дає можливість особистості реалізувати свою індивідуальність і творчий потенціал, взаємозв’язок, коли всі вибирають єдиний шлях для досягнення мети і коли до суджень кожного прислухаються.

Структура вокально-хорового ансамблю для успішного формування толерантності підлітків має включати в себе три взаємопов’язані компоненти (вокальну підготовку, творче обговорення та проектування постановки твору, перегляд відео або прослуховування аудіозапису). Така структура сприятиме формуванню вокальних навичок, навичок ансамблевого співу, загальної та музичної культури, розвитку рефлексивної активності, здатності до емпатії, вміння співпрацювати.

Ми пропонуємо певну методіку проведення занять вокально-хорового ансамблю, спрямованих на формування толерантності підлітків. Вона має складатися із трьох етапів: *початкового, розвиваючого та заключного*. Метою початкового є розвиток рефлексивної активності учасників ансамблю з використанням методів репродукції, словесного пояснення, спостереження і вправ, прийомів “читання жестів”, “від зовнішнього до внутрішнього” і таких форм, як репетиція під керівництвом педагога, репетиція малих груп ансамблю тощо. Метою другого етапу є розвиток навичок співробітництва і солідарності з використанням форм самостійної репетиції ансамблю, колективного творчого завдання, колективного планування постановки твору та ін. Метою підсумкового етапу є розвиток співпереживання (методи рольової гри та психопластики, прийоми уявного інтерв’ю, драматизації ансамблю, що проводяться під орудою керівника).

Участь підлітків у подібних творчих колективах сприяє тому, що вони, крім розвитку вокальних навичок і творчих якостей, навчаються конструктивного спілкування з однолітками, у них розвивається й удосконалюється толерантне ставлення один до одного, вони навчаються прислухатися до суджень інших, досягають взаєморозуміння. На таких заняттях формується і розвивається толерантність як стійка якість особистості підлітка, яка визначатиме надалі його ставлення до людей і поведінку у звичайному житті, у повсякчасних контактах.

На заняттях підлітки – учасники вокально-хорового ансамблю навчаються не тільки взаємодії зі своїми однолітками у процесі роботи над піснями та створення концертних номерів, але й вчать розуміти та поважати, толерантно ставитися до музики інших спрямувань, раніше не знайомої або тієї, що не привертала їхню увагу.

Здатність дитини, зокрема підлітків, толерантно ставитися до навколишнього світу, бути впевненим у власних силах і поважати думку та працю іншої людини не може виникнути на пустому місці. Закладаючи фундамент базової культури та принципів поведінки в суспільстві, вокально-хоровий ансамбль як форма бере участь у процесі становлення повноцінної особистості й у процесі її соціалізації. Обидва ці процеси безперервно пов’язані з ідеями діалогу та співпраці на основі збереження особистісного стержня та збагачення своїм соціальним досвідом інших.

Висновки. Отже, можемо стверджувати, що вокально-хоровий ансамбль є ефективною формою формування толерантності підлітків, оскільки творча діяльність засновується на взаємоповазі, спільних інтересах його учасників, співпраці. Така ефективність можлива за умови дотримання певної структури вокально-хорового заняття, яка включає три компоненти: вокальну підготовку, творче обговорення та прослуховування аудіо або перегляд відеозапису. Водночас формуванню толерантності підлітків – учасників вокально-хорового ансамблю сприяє методика, що вміщує три етапи: початковий, розвиваючий і підсумковий.

Звичайно, подана проблема не є остаточно вирішеною й потребує подальшого дослідження, зокрема щодо розробки сучасних діагностичних методик, які дозволяють виявити особистісні якості та рівні розвитку толерантності учнів; розробки інноваційних методик формування толерантності підлітків у системі естетичного виховання.

Використана література:

1. Аджиева Е. М. Педагогические подходы к воспитанию толерантности. В системе профессиональной подготовки и переподготовки учителя. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)* : сборник научно-методических статей / М-во образования Рос. Федерации, Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва, 2003. С. 216–223.
2. Гараджа В. И. Толерантность и религиозная нетерпимость. *Философия науки*. 2004. № 3. С. 18–31.
3. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4 / ин-т философии Рос. акад. наук, нац. обществ.-науч. фонд. Москва : Мысль, 2001. 605 с.
4. Сбітнієва О. Ф. Хорознавство : методичні рекомендації для студентів спец. “Середня освіта (музичне мистецтво)”. Старобільськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2017. 54 с.
5. Специальный проект правозащитных организаций, посвященный толерантности, терпимости, антирасизму. URL: <http://www.tolerance.ngo.ru> (дата звернення 23.08.2020).
6. Уолцер М. О терпимости. Москва : Идея-пресс, 2000. 159 с.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск : Наука, 1993. 584 с.

References:

1. Adzhyeva E. M. (2003) *Pedahohycheskye podkhody k vospytanyiu tolerantnosti. V systeme professyonalnoi podhotovky y perepodhotovky uchytelia* [Pedagogical approaches to tolerance education. In the system of professional training and retraining of teachers] *Tolerantnoe soznanye y formirovaniye tolerantlykh otnosheniy (teoriya y praktyka): sb. nauch.-metod. st. / M-vo obrazovaniya Ros. Federatsyy, Ros. akad. obrazovaniya, Mosk. psykhol.-sots. yn-t. Moskva, S. 216–223* [in Russian].
2. Haradzha V. Y. (2004) *Tolerantnost y relyhioznaia neterpymost* [Tolerance and religious intolerance] *Fylos. nauky. № 3. S. 18–31* [in Russian].
3. *Novaia fylosofskaia entsyklopedyia* [New philosophical encyclopedia] V 4 t. T. 4 / yn-t fylosofyy Ros. akad. nauk, nats. obshchestv.-nauch. fond. Moskva: Mysl, 2001. 605 s [in Russian].
4. Sbitnieva O. F. (2017) *Khoroznavstvo: metod. rek. dlia stud. spets. “Serednia osvita (muzychne mystetstvo)”* [Poroznosti] Starobilsk: Vyd-vo DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka” 54 s [in Ukrainian].
5. *Spetsyalnyi proekt pravozashchytnykh orhanyzatsyi, posviashchennyi tolerantnosti, terpymosti, antyrasyzmu* [Special project of human rights organizations dedicated to tolerance, tolerance, and anti-racism]. URL: <http://www.tolerance.ngo.ru> (data zvernennia 23.08.2020). [in Russian].
6. Uoltser M. (2000) *O terpymosti* [About tolerance] Moskva : Ydeia-press, 159 s [in Russian].
7. Shpenhler O. (1993) *Zakat Evropy* [The Decline of Europe] Novosybyrsk: Nauka, 584 s [in Russian].

Khomenko L. V. Theoretical aspects of building promoting tolerance among chorus adolescent members

The article is devoted to the issues of tolerance among chorus adolescent members. The current state of the global environment is acknowledged to arouse public interest in such phenomena as “tolerance”. Tolerance is becoming not merely a popular term and a philosophical ideal, but a precondition of life applied not only to individual in the global neighbourhood, but humanity in general. The variety of definitions of the term “tolerance” is highlighted in philosophical, political, sociological, psychological and pedagogical contexts. Its interpretation is understood in accordance with its position based on the analyzed literature. Adolescence is characterized in relation to tolerance as a psychological quality. The main objective of lessons in chorus is revealed. The purpose statement of the article is to explain theoretically the effectiveness of using such form as “chorus” in fostering tolerance in adolescents. The results of scientific research demonstrated that the application of the chorus as a form is an effective tool in building tolerance among adolescents provided that the structure and methods of lessons are abided. The structure consists of such components as vocal training, creative discussion and listening to audio or watching a video. The methodology includes three main steps: initial, developmental and final. The scientific novelty is as follows: an attempt to indicate theoretical aspect of promoting tolerance among chorus adolescent members. The term “tolerance” is clarified, the possibility of teenagers’ general and musical culture development in chorus is substantiated, and the term “tolerance” is explained as an emotional attitude to the acceptance and respect for the peers’ opinion, cooperation and empathy for each other.

Key words: tolerance, adolescent, chorus, components, steps.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ДОБРОДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”

Розглядається проблема виховання громадянської добрودіяльності молодших школярів. Автори обґрунтовують значення формування громадянських чеснот у молодших школярів крізь призму реалізації громадянської та історичної освітньої галузі. Висвітлено актуальність формування громадянських чеснот із початку навчання дитини у школі, означено психологічні переваги початку такої роботи вчителя з дітьми молодшого шкільного віку. Окреслено термінологію поняття “добродіяльність” і його найважливіший виховний аспект – формування в учнів найбільш значущих для українського народу цінностей. Узагальнивши погляди вчених, автори розглядають поняття “громадянська добрودіяльність” як свідому позицію людини, яка проявляється через сформованість громадянських чеснот особистості, готовності до розв’язання соціальних задач і активної участі в житті громади, суспільства на засадах культуровідповідності, гуманності, толерантності. Проаналізовано систему ставлень особистості, через які розвиваються і виявляються громадянські цінності. Авторами розкрито змістове наповнення громадянської та історичної освітньої галузі нового Державного стандарту початкової освіти, що передбачає створення умов для формування в учня / учениці початкової школи власної ідентичності та готовності до змін через усвідомлення своїх прав і свобод, осмислення зв’язків між історією і теперішнім життям; плекання активної громадянської позиції на засадах демократії та поваги до прав людини, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами.

Встановлено, що формування громадянської добрودіяльності – це цілеспрямований, спеціально організований процес, який починається в молодшому шкільному віці. Планомірна, систематична робота, використання різноманітних засобів виховання у школі і в сім’ї, відповідальність дорослих за свої слова і вчинки можуть дати позитивні результати та стати основою для подальшої роботи із громадянського виховання. Виховна робота на уроках “Я досліджую світ” дасть помітні результати, якщо буде частиною всієї роботи школи із громадянського виховання дітей, якщо за змістом і за методами реалізації ускладнюватиметься від класу до класу.

Ключові слова: громадянське виховання, добрودіяльність, історична освіта, громадянин, молодший школяр.

Розвиток демократичних держав і громадянського суспільства – це історія громадянського і морального вчинку, який визначає добродієсний вибір цілей і дій громадян. Вибір добродієсного вчинку громадянина є передумовою становлення громадянських чеснот. Підставою морального вибору виступають чесноти громадянина, що містять особливі орієнтири. Моральна самосвідомість, а згодом цивільне самосвідомість як елемент громадянськості, яка виступає інтегративною якістю громадянина, стала виділятися на ранніх етапах соціального життя.

Прийнятий у вересні 2017 р. новий Закон “Про освіту” визначає, що держава зобов’язана створити умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов’язаних із реалізацією особою своїх прав і обов’язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина. Верховенство права, свобода та громадянська / демократична політична культура – це одні з основних принципів освіти в Україні. Концепція Нової української школи (НУШ) посилається на наскрізні громадянські компетентності, які має забезпечувати система освіти.

Взаємозв’язок громадянських чеснот і цілей, принципів, змісту, форм і засобів громадянського виховання школярів представлена значною кількістю теоретико-педагогічної літератури (В. Кожокар, Р. Бандура, Н. Шатунова, Л. Щербаківа, В. Мартинова тощо). В історії є лише окремі публікації, присвячені класифікації громадянських чеснот (Аристотель, Цицерон, М. Робесп’єр).

Серед українських учених, котрі досліджували категорію громадянського виховання, потрібно відзначити роботи: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко. Педагоги закликали виховувати покоління людей, відданих своєму народові, палких патріотів, здатних вивести свій народ на рівень цивілізованої нації. Ґрунтовний аналіз концептуальних засад національного виховання здійснено у працях І. Беха, М. Євтуха, П. Кононенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін. Вихованню культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності присвячене дисертаційне дослідження І. Гавриш.

Ключовими словами в нашій роботі є “громадянин”, “добродіяльність”, “громадянська добрودіяльність”.

Виникнення держав із республіканським ладом послужило причиною появи поняття “громадянин” [2, с. 62]. Це поняття існує кілька тисяч років. Громадяни не тільки повинні були підкорятися загальноприйнятим правилам, а й володіти певними рисами. Позитивні риси називалися чеснотами, а негативні – пороками. Вперше теоретичне обґрунтування сутності чеснот з’явилося у працях давньогрецького філософа і педагога Аристотеля (IV ст. до н.е.) [2].

Давньоримський суспільний діяч і оратор Цицерон у своїх трактатах “Про старість, про дружбу, про обов’язки” [8, с. 169] і “Про обов’язки” говорить про існування такої категорії, як громадські обов’язки. Йому ж належить введення поняття громадянського обов’язку.

У Новий час питання громадянської добродіяльності розглядалося представниками різних філософських, соціологічних шкіл. Всі вони намагалися дати ідеальне уявлення про громадянина, який із “сучасних” позицій втілював би цей ідеал. Ідеал може бути взятий за мету виховання.

Існує концепція ідеалу, відповідно до неї існують ідеали громадські, соціальні, політичні, релігійні, естетичні (художні), наукові, технічні, виховні, правові тощо. Ідеал – рід культурного проекту (вищі суспільні цінності), що втілює уявлення людей про бажане, потрібне. Ідеал може бути віднесений до минулого, майбутнього і сучасного. Особливість його ще полягає в тому, що він може бути позачасовим.

Відповідно до часу, до якого він належить, він може бути названий по-різному – кінцева мета, вища мета, ідеальний проект, досконала модель, ідеальний зразок, еталон тощо.

Той ідеал, який належить до галузі виховання, в нашому випадку може бути представлений у вигляді “громадянина”, відповідно, на нього поширюються тимчасові оцінки: минулий, майбутній, сучасний ідеал.

Аналіз теоретичної літератури дозволив виявити деякі види виховних ідеалів, за якими стоїть образ громадянина.

“Практичний словник синонімів української мови” (2000 р.) українського мовознавця Святослава Караванського, семантизуючи поняття громадянина, оперує такими його синонімами, як “член суспільства / громади, виборець, із правом голосу тощо” [4, с. 77].

Як пояснює “Новий тлумачний словник української мови” 2008 р., найперше значення слова “громадянин” – це “особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов’язки, встановлені законами цієї держави (історичне значення – “член громади)”” [5, с. 485].

Зміст громадянської добродійної діяльності визначається низкою додаткових можливостей, які розширюють світогляд дитини, формують активну громадянську позицію на основі діяльнісно-гуманних впливів.

Видатний український мислитель Г. Сковорода зазначав, що доброчесності (вдячність, дружба, любов, правильна поведінка, готовність до самопожертви, щире добродіяння [6, с. 272]) і гуманне ставлення у взаєминах вихованців може виховати той учитель, котрий досконала ними володіє сам [6, с. 270].

Проблему добродіяльності висвітлено у працях К. Ушинського [9]. Педагог наголошував на необхідності такого виховання, щоб із самого початку розвинути у дітей почуття безкорисливості, ініціативності, добродійного ставлення до особистості, культури взаємин незалежно від раси та національності [9, с. 305].

В академічному тлумачному словнику подано таке трактування поняття “добродіяння” – “дії та вчинки за значенням добродіяти, а також те, що є її наслідком” [1, с. 311]. “Добродіяти” у цьому ж словнику означає “надавати допомогу, сприяти комусь-небудь у чомусь” [1, с. 311]. Отже, тлумачення змісту дефініцій “добро”, “діяти”, “добродіяння”, “добродійність” і “добродійна діяльність” дослівно можна визначити як діяльність, спрямовану на здійснення безкорисливого добра для інших людей, що є важливим аспектом для предмету нашого дослідження.

Здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури й узагальнивши погляди вчених, розуміємо поняття “громадянська добродіяльність” як свідому позицію людини, що проявляється через сформованість громадянських чеснот особистості, готовності до розв’язання соціальних задач і активної участі в житті громади, суспільства на засадах культуровідповідності, гуманності, толерантності.

Формування громадянської добродіяльності особистості розпочинається з виховання у сім’ї, роботи вихователів у дошкільних навчальних закладах. Однак, на нашу думку, найбільш інтенсивно й усвідомлено громадянська добродіяльність формується у молодших школярів на уроках “Я досліджую світ”.

Громадянська та історична освітня галузь нового Державного стандарту початкової освіти передбачає створення умов для формування в учня / учениці початкової школи власної ідентичності та готовності до змін через усвідомлення своїх прав і свобод, осмислення зв’язків між історією і теперішнім життям; плекання активної громадянської позиції на засадах демократії та поваги до прав людини, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами.

Найважливішим виховним аспектом громадянської добродіяльності є формування в учнів найбільш значущих для українського народу *цінностей*: патріотизму, соціальної справедливості, первинності духовного щодо матеріального, природолюбства, людинолюбства, працелюбства, взаємоповаги; виховання в дитини свого власного “Я”, віри у свої сили, талант, здібності; виховання гуманної, творчої, соціальної активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності. Народознавчий та українознавчий матеріал, який введено у зміст програми, долучає учнів до духовних цінностей українського народу. Цей матеріал сприяє усвідомленню учнями взаємозв’язку всіх поколінь українців через збереження родинних традицій, мови, культури, сімейних реліквій.

Ставлення до людей виявляється у моральній активності особистості, прояві чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов’язковості, добросовісності, ввічливості; вміння працювати з іншими; здатності прощати та просити пробачення.

Ставлення до природи формується у процесі екологічного виховання у таких ознаках: усвідомленні функції природи в житті людини, почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатності гармонійно спілкуватися із природою, поводитися компетентно, екологічно безпечно.

Ставлення до себе передбачає вміння цінувати себе як носія фізичних, духовних і соціальних сил, є важливою умовою формування у дітей активної життєвої позиції.

Ставлення до суспільства і держави виявляється у патріотизмі, національній самосвідомості.

Відповідно, уроки громадянської та історичної освітньої галузі мають широкі можливості для морального, етико-правового, громадянського, екологічного, естетичного та інших напрямів виховання. Змістовий матеріал освітніх програм “Я досліджую світ” передбачає вплив на становлення кожного школяра як творця самого себе, своєї родини, держави, світу, інтегрує та підсилює знання з інших шкільних предметів, допомагає учням узагальнити знання з різних галузей і сфер життя.

У курсі “Я досліджую світ” переважає природно-науковий, природознавчий зміст, однак у ньому є і суспільствознавча, соціологічна інформація, що стосується найближчого оточення дитини.

Діти молодшого шкільного віку дуже допитливі, чуйні, сприйнятливі, вони легко відгукуються на всі ініціативи, щиро співчують і співпереживають. Саме в цей період відбувається формування духовно-моральної основи дитини, емоцій, почуттів, мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес усвідомлення себе в навколишньому світі. Саме цей віковий період є більш сприятливим для емоційно-психологічного впливу на дитину, оскільки його образи сприйняття дуже яскраві та сильні, а отже, вони залишаються в пам’яті надовго, іноді на все життя, що дуже важливо у вихованні громадянської добродіяльності.

Виховання громадянської добродіяльності молодших школярів починається з перших днів навчання у школі. Починаючи з першого класу на уроках “Я досліджую світ” вивчається історія рідного міста, краю, країни. Діти знайомляться з державними символами України, дізнаються, що вони означають, звідки з’явилися. Як творче завдання, дітям пропонується створити герб, прапор і девіз для своєї сім’ї. Любов до своєї країни, до свого народу завжди нерозривно пов’язана з любов’ю до своїх близьких і рідних, тому дітям пропонується створити родовід своєї сім’ї. Зазвичай діти охоче знайомлять своїх однокласників з історією свого роду, сім’ї, традиціями та творчістю своїх рідних.

У змісті предмета є значна історична складова частина. Діти знайомляться з історією вітчизни та рідного краю. На яскравому і доступному дітям матеріалі формуються образні уявлення про найбільш важливі події та факти з історії української держави.

Важливим фактором, який визначає позицію вчителя при відборі знань, є реалізація краєзнавчого принципу. Все це забезпечує накопичення чуттєвого досвіду і полегшує усвідомлення навчального матеріалу, який не може бути вивчений безпосереднім шляхом.

Громадянське виховання школярів має бути пріоритетною метою вивчення громадянської та історичної освітньої галузі. В історії України чимало героїчних подій, що викликають гордість за нашу Батьківщину.

У молодшого школяра уявлення розширюються поступово. Система узагальнених знань про явища суспільного життя формується лише до кінця 1–2 класу. Цьому сприяє оволодіння дітьми моральними судженнями, оцінками, поняттями, а також пізнавальним інтересом до навколишнього світу.

У молодшому шкільному віці тільки починається формування волі, моральних ідеалів, важливих для громадянського виховання.

У цей період розвиваються високі соціальні мотиви та благородні почуття. Від того, як вони будуть сформовані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить її подальший розвиток. У цей період починають розвиватися ті почуття, риси характеру, які незримо уже пов’язують учня зі своїм народом, своєю країною. Коріння цього впливу – у мові народу, котру засвоює дитина, в народних піснях, музиці, іграх, враженнях про природу рідного краю, про працю, побут, традиції та звичаї людей.

Емоційність молодших школярів спричинює необхідність для педагога трансформувати знання про суспільство, Батьківщину і її історію в яскраву образну форму, спиратися на емоції та почуття дітей. Всі добродійні справи, що проводяться у класі, повинні бути наочними, конкретними. Якщо дитина емоційно не пережила те, про що розповідає вчитель, або те, що вона робить сама, то почуте або зроблене не залишить глибоко сліду в її душі.

Молодші школярі через конкретність мислення ще не можуть усвідомити сутності суспільних явищ і понять. Так, поняття Батьківщина звужується у них до того вузького оточення, в якому вони живуть. Тому виховання громадянської добродійності слід починати з виховання любові до близьких: мами, тата, дідуся, бабусі, сестрички; з любові до дому, в якому дитина живе, близького оточення – до того, що поруч.

На нашу думку, варто врахувати і таку особливість молодших школярів, як активність. Готовність до активних дій, до пошуку нових вражень і нових друзів, відкритість будь-якому життєвому досвіду, енергія дітей цього віку надають педагогу широкі можливості організації громадянської добродійності. Діти із задоволенням беруть участь у різних видах діяльності, виконують доручення, трудяться на користь суспільства. Робота у групі, суспільно значуща і суспільно оцінювана, дуже подобається молодшим школярам.

Величезну роль у вихованні молодших школярів грає вчитель. Діти цілком довіряють йому, його слова сприймаються як справжні та важливі. Поведінка, погляди, ставлення вчителя є зразком для наслідування, дітям хочеться заслужити його похвалу, схвалення. Тому педагогу не так складно захопити дітей ідеєю любові до Батьківщини, служіння їй, але тут треба застерегти від надто прямолінійного впливу на дітей високими фразами і поняттями. Про це писав видатний педагог В. Сухомлинський: “Дуже важливо, щоб високі слова про Батьківщину і піднесені ідеали не перетворилися у свідомості наших вихованців у гучні, але порожні фрази, щоб вони не знебарвилися, що не стерлися від частого вимовляння <...> Особливо неприпустимо вкладати в уста маленьких дітей ті слова, яких вони ще не розуміють. Те, що становить для народу святиню, може через це перетворитися в порожній звук” [7].

Таким чином, у дітей молодшого шкільного віку можна сформувати систему узагальнених знань про явища суспільного життя, які є основою їхнього свідомого ставлення до навколишнього світу, передумовою громадянського виховання.

Дієве ставлення школярів до всього навколишнього проявляється у грі, навчанні, праці, творчій діяльності. Знання і почуття самі формуються й удосконалюються в цій діяльності. Ставлення до Батьківщини, суспільства у дитини проявляється в умінні піклуватися про рідних і близьких людей, робити добрі вчинки, відповідально ставитися до дорученої справи. Все це має велике значення для виховання у школярів громадянської добродіяльності, оскільки поява соціальних мотивів діяльності є основою формування моральних якостей особистості.

Використана література:

1. Академічний тлумачний словник : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1980. 232 с.
2. Аристотель. Етика / пер. Ж. Радлова. Санкт-Петербург, 1908. 207 с.
3. Іванчук М. Г., Цуркан Т. Г. Громадянська та історична освітня галузь у змісті початкової освіти: дидактико-методичний аспект : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 376 с.
4. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. Київ : Українська книга, 2000. 480 с.
5. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконті, 2008. С. 485.
6. Скворода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995. 528 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т. 2. Київ : Радянська школа, 1976. 231 с.
8. Утченко С. Л. Цицерон "О старости, о дружбе, об обязанностях". Москва : Наука, 1975. 169 с.
9. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання. Вибрані пед. твори : в 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. 191 с.

References:

1. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk : v 11 t. (1980) [Academic explanatory dictionary: in 11 volume] Kyiv: Naukova dumka, 232 s. [in Ukrainian]
2. Aristotel. (1908) Etika / Per. Zh. Radlova. [Ethics] Sankt-Peterburg, 207 s. [in Russian]
3. Ivanchuk M. H., Tsurkan T. H. (2019) Hromadianska ta istorychna osvityna haluz u zmisti pochatkovoї osvity: dydaktyko-metodychnyi aspekt: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Civic and historical educational branch in the content of primary education: didactic-methodical aspect: educational-methodical manual] Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha, 376 s. [in Ukrainian]
4. Karavanskyi S. (2000) Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrainskoi movy. [Practical dictionary of synonyms of the Ukrainian language] Kyiv: Ukrainska knyha, 480 s. [in Ukrainian]
5. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. (2008) uklad.: V. Yaremenko, O. Slipushko. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] Kyiv: Akonit, S. 485. [in Ukrainian]
6. Skovoroda H. S. (1995) Piznai v sobi liudynu. [Get to know the person in you] Lviv : Svit, 528 s. [in Ukrainian]
7. Sukhomlynskyi V. O. (1976) Vybrani tvory. T. 2 [Selected works] Kyiv: Radianska shkola, 231s. [in Ukrainian]
8. Utchenko S. L. (1975) Tsitseron "O starosti, o druzhbe, ob obyazannostyah". [About old age, about friendship, about responsibilities] Moskva: Nauka, 169s. [in Russian]
9. Ushynskyi K. D. (1983) Teoretychni problemy vykhovannia. Vybrani ped. tvory : v 2 t. [Theoretical problems of education. Selected pedagogical works: in 2 volumes] Kyiv : Rad. shkola, 191s. [in Ukrainian]

Tsurkan T. H., Popova U. P. Education of civic charity in junior schoolchildren at lessons "I explore the world"

The article considers the problem of education of civic charity of junior schoolchildren. The authors substantiate the importance of the formation of civic virtues in junior high school students through the prism of the implementation of civic and historical education. The urgency of the formation of civic virtues from the beginning of the child's education at school is highlighted, the psychological advantages of the beginning of such work of a teacher with children of primary school age are determined. The terminology of the concept of "charity" and its most important educational aspect – the formation of students' most important values for the Ukrainian people are outlined. Summarizing the views of scientists, the authors decompose the concept of "civic charity" as a conscious position of man, which is manifested through the formation of civic virtues of the individual, willingness to solve social problems and active participation in community, society, culture, humanity, tolerance. attitudes of the individual, through which civic values are developed and manifested. The authors reveal the content of civic and historical education in the new State Standard of Primary Education, which provides for the creation of conditions for the primary school student's own identity and willingness to change through awareness of their rights and freedoms, understanding the relationship between history and present life; fostering an active civic position based on democracy and respect for human rights, gaining experience of coexistence through democratic procedures.

It is established that the formation of civic charity is a purposeful, specially organized process that begins at an early school age. Planned, systematic work, the use of various means of education at school and in the family, the responsibility of adults for their words and deeds can give positive results and become the basis for further work on civic education. Educational work in lessons I explore the world will give noticeable results if it is part of the whole work of the school on civic education of children, if it is in content and methods of implementation will be complicated from class to class.

Key words: civic education, good activity, historical education, citizen, junior schoolchild.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито зміст екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій, яку досліджуємо як інтегральну якість особистості, котра характеризується екологічною свідомістю, екологічним мисленням, системою теоретико-педагогічних знань у галузі екологічної освіти, що виявляється у ціннісних орієнтаціях майбутніх фахівців, мотивує екологічно зумовлену поведінку та життєдіяльність, екологічну перетворювальну активність і здатність реалізовувати екологічно спрямовану професійну діяльність.

У структурі досліджуваного феномену виокремлено аксіологічний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Аксіологічний компонент виявляє еколого-професійну спрямованість і мотивацію особистості у процесі професійної підготовки; усвідомлення студентами особливостей предметно-перетворювальної діяльності, бажання її організувати; актуалізує мотиви майбутніх учителів трудового навчання та технологій для реалізації екологічної освіти у професійній діяльності. Знаннєвий компонент виявляється в накопиченні, зберіганні та систематизації інформації про характер взаємодії природи та суспільства, про глобальні екологічні проблеми та способи їхнього розв'язання; спонукає до розуміння змісту, сутнісних ознак і етапів педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток екологічної культури в учнів. Діяльнісний компонент забезпечує практичне застосування екологічних і методичних знань; формує методичні вміння реалізації екологічної освіти й екологічної активності з освоєння навколишнього середовища у професійній діяльності. Рефлексивний компонент поєднує здатність здійснювати самооцінку й самоконтроль професійної активності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів; вміння аналізувати власну предметно-перетворювальну діяльність; рефлексивність; здатність до саморозвитку.

Ключові слова: екологічна культура, майбутні вчителів трудового навчання та технологій, професійна підготовка.

У сучасному світі екологічні проблеми набули глобального характеру. Пріоритетним напрямом освітньої політики в Україні є екологічне виховання особистості, оскільки екологічна культура постає не лише засобом збереження природи, а й людської цивілізації загалом. Зміна поглядів на роль освіти у розв'язанні завдань екологічного характеру, нові вимоги до професійної діяльності вчителів за умов сталого розвитку актуалізують проблему підготовки майбутніх фахівців у контексті екологічної освіти. Сучасна школа потребує учителів трудового навчання і технологій із високим рівнем професійної екологічної культури, здатних усвідомлювати та розв'язувати ідеї коеволюції людини та природи, реалізовувати екологічну освіту учнівської молоді. Тож постає питання якісного оновлення системи екологічної підготовки й розвитку екологічної культури майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

У наукових працях проблема екологічної культури особистості вивчається в різних аспектах і напрямках, таких як: мета і зміст екологічної освіти молоді (Л. Виговський, Т. Виговська [1], Т. Загородня [4], Л. Лук'янова [6], Д. Федоренко [12] та ін.); технології розвитку екологічної культури фахівців різних галузей (Т. Пузир [8], Н. Степанюк [10], К. Стецюк [11] та ін.); підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів (В. Гончарук [2], О. Задорожна [5], Федотенко [13] та ін.). Безумовно, здійснені наукові розвідки, спрямовані на вивчення особливостей екологічної підготовки сучасних фахівців, є цінними для цього дослідження, проте формування екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій сьогодні залишається поза увагою науковців.

Мета статті – розкрити змістові характеристики екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Аналіз наукової літератури з актуалізованої проблеми засвідчує наявність різних наукових поглядів і підходів до розуміння складників екологічної культури, що віддзеркалено в низці педагогічних досліджень (В. Гончарук [2], В. Гуцол [3], Л. Лук'янова [6], Федотенко [13] та ін.).

Грунтовний аналіз структурних компонентів екологічної культури пропонують В. Гуцол [3], Л. Лукашова [6], І. Федотенко, О. Дорошко [13]. Зокрема, дослідники зазначають, що екологічна культура містить екологічну свідомість, переконання, стиль життя; екологічний світогляд, світобачення; екологічну поведінку і діяльність щодо створення матеріальних і духовних цінностей; екологічні знання і мову науки; систему моральних еколого-культурних цінностей; екологічно чисті виробництва і продукцію, яка випускається ними; екологічні установи й організації, котрі мають наукову, педагогічну, управлінську, практичну спрямованість; оптимальні норми та способи взаємодії суспільства і навколишнього середовища; систему еколого-соціальних відносин у суспільстві. Окреслені компоненти, на думку науковців, визначають екологічну культуру як невіддільний складник загальнонародської культури й основний чинник мотивації людини до здорового способу життя, шанобливого ставлення до природи, відповідальної поведінки в навколишньому середовищі.

У загальному контексті результатів наукових досліджень вирізняється аналіз структурних компонентів екологічної культури, який запропонував В. Гончарук, із погляду професійної підготовки студентів природничих спеціальностей.

Учений характеризує екологічну культуру майбутніх учителів як певний рівень її розвитку з позиції взаємозалежних компонентів: 1) мотиваційного (інтереси, потреби, мотиви, бажання здійснювати екологічне виховання учнів, проводити з ними природоохоронну діяльність); 2) змістового (екологічні знання – наукові відомості в галузі теоретичної та прикладної екології, інтелектуальний розвиток у цій галузі); 3) процесуального (здатність здійснювати навчально-виховний процес, спрямований на екологічне виховання учнів, у всій його складності; використовувати різні способи здійснення екологічної діяльності; застосовувати різноманітні (зокрема інноваційні) методи та технології навчання і використовувати сучасні засоби навчання на уроках із природничих дисциплін); 4) креативно-діяльнісного (здатність до імпровізації, експромту, створення нового у професійній діяльності; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу та позакласної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури особистості ;відкритість щодо педагогічних інновацій у професійній діяльності; вміння творчо вирішувати будь-які екологічні ситуації); 5) рефлексивного (власна активність і залучення учнів до природоохоронної діяльності; сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта природоохоронної діяльності); самооцінка, самокорекція та самоаналіз поведінки в екологічній ситуації) [2, с. 45–46].

Унаслідок аналізу екологічної культури вчителя, вивчення її специфіки та функціональних особливостей науковці [2; 6; 8; 12] визначають такі компоненти у структурі екологічної культури:

- когнітивний (пізнавальний) – відображає її інформаційно-пізнавальні функції та проявляється в накопиченні, зберіганні та систематизації інформації про основні ідеї та характер взаємодії природи і суспільства, про глобальні екологічні проблеми та способи їхнього розв'язання;
- аксіологічний (ціннісний) компонент містить цінності й ідеали, переконання і вірування, які регулюють повсякденне життя і діяльність людини. Ціннісне ставлення людини до природи є універсальним важелем, що визначає способи його впливу на природу і вибір засобів такого впливу;
- емоційно-чуттєвий – становить основу потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Тільки разом почуття і розум створюють сукупність духовних сил людини і допомагають їй повною мірою усвідомити своє призначення в цьому світі, досягнути сенс свого існування і відповідно до цього розуміння здійснювати освоєння навколишнього світу;
- морально-етичний компонент передбачає дбайливе ставлення не тільки до людських, а й до всіх природних істот;
- нормативно-правовий – регулює екологічні норми поведінки людини;
- діяльнісний компонент визначає перехід світоглядних аспектів у практичну площину; характеризує готовність особистості до певного типу діяльності згідно з її поглядами і переконаннями. Цей компонент формує реальну діяльність з освоєння навколишнього середовища за конкретних умов.

Системний, гармонійний розвиток кожного з виділених компонентів визначає загальний рівень екологічної культури особистості [13, с. 6–8].

З позиції нашого дослідження науковий інтерес становить визначення компонентів у структурі екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Для визначення змістових характеристик і структури екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій ми проаналізували кваліфікаційні вимоги, визначені у проєкті Стандарту вищої освіти України (2017). З-поміж предметних компетентностей і програмних результатів навчання випускника спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) визначено знання екологічних питань техніки та виробництва, будови та принципів дії технічних систем; здатність до організації та проведення позакласної і позашкільної роботи для здійснення предметно-перетворювальної діяльності в закладах освіти; здатність організувати контроль захисту довкілля.

На наш погляд, “екологічна культура майбутніх учителів трудового навчання та технологій” є інтегральною якістю особистості, що характеризується екологічною свідомістю, екологічним мисленням, системою теоретико-педагогічних знань у галузі екологічної освіти, виявляється у ціннісних орієнтаціях майбутніх фахівців, мотивує екологічно зумовлену поведінку та життєдіяльність, екологічну перетворювальну активність і здатність реалізувати екологічно спрямовану професійну діяльність. Екологічну культуру майбутніх учителів трудового навчання та технологій розглядаємо, з одного боку, як складник їхньої професійної культури, а з іншого – як складник особистісної культури, який уможливує успішну реалізацію екологічної освіти майбутнього фахівця.

Унаслідок узагальнення результатів наведених досліджень науковців та уточнення сутності екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій ми виокремили чотири структурні компоненти: аксіологічний, знанневий, діяльнісний і рефлексивний.

Аксіологічний компонент відображає глибокий стабільний інтерес до екологічної освіти, наявність у студентів інтересу до вивчення стану навколишнього середовища та до розв'язання екологічних проблем; виражає усвідомлення майбутніми вчителями значущості та специфіки майбутньої еколого-перетворювальної діяльності, бажання її реалізувати; наявність домінантного типу мотивації до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури учнів.

Знанневий компонент виявляється у сформованості системи знань основних ідей і характеру взаємодії природи та суспільства, глобальних екологічних проблем і способів їхнього розв'язання у майбутній професійній

діяльності вчителів трудового навчання та технологій; спонукає до здобуття методичних і методологічних знань, які дозволяють організувати професійну діяльність екологічної спрямованості, розуміння змісту, сутнісних ознак і технологій педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів.

Діяльнісний компонент забезпечує практичне застосування екологічних і методичних знань; формує методичні вміння реалізації екологічної освіти й екологічної активності з освоєння навколишнього середовища у професійній діяльності; передбачає наявність компетентностей учителів застосувати в еколого-перетворювальній діяльності педагогічні інновації, новітні інформаційно-комунікаційні та комп'ютерні технології, активні методи та прийоми; вміння реалізувати пошуково-дослідницьку й науково-технологічну екологічну діяльність; уміння застосовувати технології оцінювання стану довкілля й розробляти чітку програму природозбережувальних заходів.

Рефлексивний компонент поєднує здатність здійснювати самооцінку й самоконтроль професійної активності, спрямованої на розвиток екологічної культури учнів; вміння аналізувати власну предметно-перетворювальну діяльність; рефлексивність; збагачення досвіду еколого-педагогічного самовиявлення й еколого-творчої самореалізації екологічної культури під час професійної підготовки, здатність до саморозвитку.

Наступним етапом дослідної роботи була перевірка кореляційного взаємозв'язку між аксіологічним (К1), знаннєвим (К2), діяльнісним (К3) і рефлексивним (К4) компонентами екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій і підтвердження правомірності їхнього існування.

На думку А. Наследова [7, с. 147–151], О. Сидоренко [9, с. 200], кореляційний зв'язок виявляється тоді, коли кожному зі значень однієї випадкової величини відповідає умовний розподіл ймовірностей значень іншої величини, і навпаки, кожному із значень другої величини відповідає умовний розподіл ймовірностей значень першої випадкової величини.

Для такої перевірки ми обрали групу майбутніх учителів трудового навчання та технологій із кількістю 47 студентів Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Для отримання показників екологічної культури використано комплексну авторську методику, яка дала змогу певною мірою оцінити рівень розвитку аксіологічного, знаннєвого, діяльнісного і рефлексивного компонентів.

Розрахунки кореляційного зв'язку складників екологічної культури здійснено з використанням програмного середовища "Statistica" [14]. Відповідно до отриманих результатів складено матрицю кореляцій (табл. 1). Графічну інтерпретацію виду зв'язку між компонентами екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій представлено на рис. 1.

Таблиця 1

Матриця кореляційного зв'язку між компонентами екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання та технологій

Correlations (Spreadsheet)						
Marked correlations are significant at $p < 0,05$ N=47						
Компоненти	Means	Std.Dev.	K1	K2	K3	K4
K1	0,84	0,59	1,00	0,79	0,91	0,75
K2	1,03	0,80	0,79	1,00	0,79	0,95
K3	0,79	0,52	0,91	0,79	1,00	0,90
K4	0,88	0,59	0,75	0,95	0,90	1,00

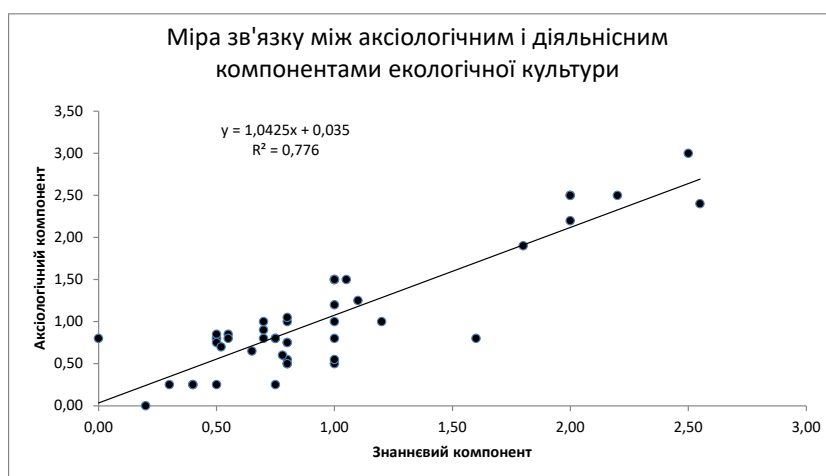


Рис. 1. Візуалізація кореляційного зв'язку складників екологічної культури (на прикладі знаннєвого й аксіологічного компонентів)

Отримані дані засвідчують, що між виокремленими нами компонентами екологічної культури існує кореляційний зв'язок. Особливо відчутно аксіологічний складник впливає на знаннєвий і діяльнісний, тобто між ними існує тісний зв'язок.

Отже, проведений нами кореляційний аналіз підтвердив, що визначені складники справді характеризують екологічну культуру майбутніх учителів трудового навчання та технологій на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Висновки. Екологічна культура майбутніх учителів трудового навчання та технологій є системним динамічним особистісним утворенням, тому містить низку структурних компонентів, що забезпечують існування цілого. Зокрема, до цих компонентів належать аксіологічний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивний. Проведений кореляційний аналіз підтвердив, що визначені складники справді характеризують екологічну культуру майбутніх учителів трудового навчання та технологій, готовність ($p \leq 0,05$).

Використана література:

1. Виговський Л. А., Виговська Т. В. Екологічна свідомість як основа екологічної культури особистості. *Софія*. 2019. № 2. С. 35–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sophia_2019_2_10.
2. Гончарук В. В. Теоретичні основи формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 43–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2017_267_9.
3. Гуцол В. В. Суть екологічної культури особистості та методологічні підходи до її формування в студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 26. С. 233–239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2010_26_47.
4. Завгородня Т. Екологічна освіта як умова формування культури здоров'я молодших школярів: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4. С. 39–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_4_8.
5. Задорожна О. Ключові поняття у дослідженні проблеми формування екологічної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 125–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2012_4_17.
6. Лук'янова Л. Б. Сучасні підходи до формування екологічної компетентності фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. 2008. Вип. 17. С. 60–70.
7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.
8. Пузир Т. М. Формування екологічної культури майбутніх техніків-екологів у процесі професійної підготовки в коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2016. 20 с.
9. Сидоренко Е. В. Математические методы обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 350 с.
10. Степанюк Н. Особливості формування екологічної культури особистості. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 222–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_60.
11. Стецюк К. В. Деякі аспекти інтеграції в процесі формування екологічної культури при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10 (3). С. 194–203. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(3\)_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(3)_27).
12. Федоренко Д. О. Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування екологічної культури старшокласників. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 233–236. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2013_1_48.
13. Федотенко И. Л., Дорошко О. М. Развитие экологической культуры будущих учителей в процессе научно-исследовательской работы в университете. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-ekologicheskoy-kultury-buduschih-uchiteley-v-protsesse-nauchno-issledovatel'skoy-raboty-v-universitete>
14. Фетисов В. С. Пакет статистичного аналізу даних Statistica: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 114 с.

References:

1. Vyhovskiy, L. A., Vyhovska, T. V. (2019). Ekologichna svidomist yak osnova ekologichnoi kultury osobystosti [Ecological consciousness as the basis of ecological culture of the individual]. *Sofia*, 2, 35–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sophia_2019_2_10 [in Ukrainian].
2. Honcharuk V. V. Teoretychni osnovy formuvannia ekologichnoi kultury maibutnix uchyteliv pryrodnychkh spetsialnostei [Theoretical bases of formation of ecological culture of future teachers of natural specialties]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya: Pedagogika, psykholohiia, filozofia*, 267, 43–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2017_267_9 [in Ukrainian].
3. Hutsol, V. V. (2010). Sut ekologichnoi kultury osobystosti ta metodolohichni pidkhody do yii formuvannia v studentiv [The essence of ecological culture of the individual and methodological approaches to its formation in students]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv metodolohiia dosvid problem*, 26, 233–239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2010_26_47 [in Ukrainian].
4. Zavorodnia, T. (2013). Ekologichna osvita yak umova formuvannia kultury zdorovia molodshykh shkoliariv: vitchyzniachnyi ta zarubizhnyi dosvid [Environmental education as a condition for the formation of a culture of health of primary school children: domestic and foreign experience]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 4, 39–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_4_8 [in Ukrainian].
5. Zadorozhna, O. (2012). Kluchovi poniattia u doslidzhenni problemy formuvannia ekologichnoi kultury studentiv pedagogichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Key concepts in the study of the problem of formation of ecological culture of students of pedagogical higher educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedagogichnoho universytetu imeni Pavla Tychyyny*, 4, 125–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2012_4_17 [in Ukrainian].
6. Lukianova, L. B. (2008). Suchasni pidkhody do formuvannia ekologichnoi kompetentnosti fakhivtsiv [Modern approaches to the formation of environmental competence of specialists]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv metodolohiia dosvid problem*, 17, 60–70 [in Ukrainian].
7. Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskie metody psichologicheskogo issledovaniya [Mathematical methods of psychological research]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].

8. Puzyr, T. M. Formuvannya ekolohichnoi kultury maibutnikh tekhniv-ekolohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky v koledzhakh [Formation of ecological culture of future technicians-ecologists in the process of professional training in colleges]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Sidorenko, E. V. (2000). *Matematicheskie metody obrabotki v psichologii* [Mathematical processing methods in psychology]. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
10. Stepaniuk, N. (2014). Osoblyvosti formuvannya ekolohichnoi kultury osobystosti [Features of formation of ecological culture of the person]. *Nova pedahohichna dumka*, 3, 222–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_60.
11. Stetsiuk, K. V. (2013). Deiaki aspekty intehratsii v protsesi formuvannya ekolohichnoi kultury pry vyvchenni sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Some aspects of integration in the process of forming ecological culture in the study of social sciences and humanities]. *Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 10 (3), 194–203. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(3\)_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(3)_27) [in Ukrainian].
12. Fedorenko, D. O. (2013). Psykholoho-pedahohichni aspekty problemy formuvannya ekolohichnoi kultury starshoklasnykiv [Psychological and pedagogical aspects of the problem of forming the ecological culture of high school students]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 1. C. 233–236. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2013_1_48 [in Ukrainian].
13. Fedotenko, I. L., Doroshko, O. M. (2013). Razvitie ekologicheskoy kultury budushih uchitelej v processe nauchno-issledovatel'skoy raboty v universitete [Development of the ecological culture of future teachers in the process of research work at the university]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ekologicheskoy-kultury-buduschih-uchitelej-v-protse-ssse-nauchno-issledovatel'skoy-raboty-v-universitete> [in Russian].
14. Fetisov, V. S. (2018). *Paket statystychnoho analizu danykh Statistica* [Statistica statistical data analysis package]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Chystiakova L. O. Component-structural analysis of ecological culture of future teachers of handicraft education and technologies

The article reveals the meaning of the ecological culture of future teachers of handicraft education and technology, which we study as an integral quality of personality, characterized by ecological consciousness, ecological thinking, a system of theoretical and pedagogical knowledge in the field of ecological education, which is manifested in the value orientations of future professionals, motivates ecologically conditioned behavior and life, ecological transformational activity and ability to implement the ecologically oriented professional activity. The axiological, cognitive, active, and reflexive components are distinguished in the structure of the studied phenomenon.

The axiological component reveals the ecological and professional orientation and motivation of the individual in the process of professional training; students' awareness of the peculiarities of subject-transforming activity, the desire to organize it; actualizes the motives of future teachers of handicraft education and technology for the implementation of environmental education in professional activities. The knowledge component is manifested in the accumulation, storage, and systematization of information about the nature of the interaction of nature and society, about global environmental problems and ways to solve them; encourages understanding of the content, essential features, and stages of pedagogical activity aimed at the development of ecological culture in students. The active component provides practical application of ecological and methodical knowledge; forms methodical skills of realization of ecological education and ecological activity on the development of the environment in professional activity. The reflective component combines the ability to carry out self-assessment and self-control of professional activity aimed at developing the ecological culture of students; ability to analyze own subject-transforming activity; reflexivity; ability to self-development.

Key words: ecological culture, future teachers of handicraft education and technologies, professional training.

НАШІ АВТОРИ

- БАТРУН
ІРИНА
ВОЛОДИМИРІВНА кандидат педагогічних наук, учитель російської мови та літератури
Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 101
batrun.irina.1987@gmail.com
- БАБАКІНА
ОКСАНА
ОЛЕКСІВНА кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
psikhologo.pedagog.fakultet@gmail.com
- БАЛАКШИНА
ОКСАНА
МИКОЛАЇВНА директор Приватної школи «Афіни» міста Києва
balakshina@athens.kiev.ua
- БАЛУХ
МИКОЛА
МИКОЛАЙОВИЧ викладач кафедри теорії та методики фізичної культури та валеології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
balukh.mykola@gmail.com
- БІЛОСТОЦЬКА
ОЛЬГА
ВЯЧЕСЛАВІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
belostotsk@gmail.com
- БІНИЦЬКА
КАТЕРИНА
МИКОЛАЇВНА доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
rfn.yz87@gmail.com
- БОВСУНІВСЬКА
ГАННА
ГРИГОРІВНА викладач кафедри педагогіки і андрагогіки, методист лабораторії методичного
забезпечення Комунального закладу «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
bovani17@ukr.net
- БОВСУНІВСЬКИЙ
ВАЛЕРІЙ
МИКОЛАЙОВИЧ кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання навчальних
предметів Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
bovani17@ukr.net
- БУЧКІВСЬКА
ГАЛИНА
ВІКЕНТІВНА доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв,
професор кафедри трудового навчання та художнього конструювання
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
buchkivska1810@gmail.com
- ГАВРИЛЮК
КАТЕРИНА
ОЛЕКСАНДРІВНА студентка магістратури Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка
kohavryliuk.il19@kubg.edu.ua
- ГАРБАР
СВІТЛАНА
ВОЛОДИМИРІВНА викладач кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
skolontay@ukr.net
- ГЕРАСИМЧУК
ВАЛЕНТИНА
ВІКТОРІВНА голова циклової комісії викладачів фортепіано
Луцького педагогічного коледжу
valger100@gmail.com
- ГОЛОВСЬКА
ІРИНА
ВАСИЛІВНА кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри германської філології
Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
golovskaya.ira@gmail.com
- ГОЛУБНИЧА
ЛЮДМИЛА
ОЛЕКСАНДРІВНА доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов № 3
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
golubnichaya11@gmail.com
- ГОРОХІВСЬКА
ТЕТЯНА
МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
t.gorohivska@gmail.com
- ГОРЯНСЬКИЙ
ВАДИМ
ВІКТОРОВИЧ аспірант факультету дизайну, Київської державної академії
декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука
goryanskiy@i.ua
- ДАНИЛЕНКО
ЛІДІЯ
ІВАНІВНА доктор педагогічних наук, професор кафедри парламентаризму та політичного менеджменту
Національної академії державного управління при президенті України
apn1@ukr.net
- ДЕНИСЮК
ОЛЕНА
МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка
o.denysiuk@kubg.edu.ua
- ДМІТРІЄВА
НІКОЛЬ
СУБХАНІВНА студент магістратури кафедри олімпійського та професійного спорту, факультету
фізичного виховання, спорту і здоров'я Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
nikolestern@ukr.net

ДРАПАЛЮК ГАЛИНА СТЕПАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>gdrapaluk@gmail.com</i>
ДЯЧОК СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України <i>Svitlana_82@ukr.net</i>
ЄВТУШЕНКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського <i>env_2006@ukr.net</i>
ЖОРНЯК БОГДАНА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувача кафедри методики музичного виховання та гри на інструменті Луцького педагогічного коледжу <i>bogdana.zhorniak@gmail.com</i>
ЗАКАУЛОВА ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>zakaulova.j@gmail.com</i>
ЗАЛУЦЬКИЙ ІВАН ІВАНОВИЧ	магістр спеціальності «Соціальна робота» (освітньої програми «Соціальна педагогіка») Київського університету імені Бориса Грінченка <i>iizalutskyi.il19@kubg.edu.ua</i>
ЗЕВАКО ВАЛЕНТИНА ІВАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського <i>v_zevako@ukr.net</i>
ЗУБЕНКО ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри правничої лінгвістики Національної академії внутрішніх справ <i>zubenko_vo@ukr.net</i>
КАЛІМАНОВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант другого року навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова зі спеціальності «Освітні, педагогічні науки»; учитель-методист спеціалізованої школи № 220 міста Києва <i>kalimanovi.olga@gmail.com</i>
КАНБОЛОЦЬКА ОЛЬГА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету <i>kolga1512@gmail.com</i>
КЛІШЕВИЧ НАТАЛІЯ АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>n.klishevych@kubg.edu.ua</i>
КОЗЛОВА ЛІЛІЯ БОРИСІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Черкаської медичної академії <i>Lilikozylova1980@gmail.com</i>
КОРОСТІЯНЕЦЬ ТАМАРА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики і методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського <i>korostiyanech@gmail.com</i>
КРАВЧЕНКО ОЛЕНА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Черкаської медичної академії <i>Olenakrav72@gmail.com</i>
ЛЮТИЙ ВАДИМ ПЕТРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>v.liutyi@kubg.edu.ua</i>
МАЦЕЙКІВ ТЕТЯНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України <i>do.skryni@gmail.com</i>
МИХНЮК СЕРГІЙ ВІКТОРОВИЧ	аспірант кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України <i>serhiimykhniuk@nubip.edu.ua</i>
МОВЧАН ЛАРИСА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» <i>larisa.movchan.ua@gmail.com</i>
МОРОЗ ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії <i>alyona_moroz@ukr.net</i>
НЄДЯЛКОВА КАТЕРИНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського <i>ndl vitality@ukr.net</i>
ОЛІЙНИК НАТАЛІЯ АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>oleksashka97@ukr.net</i>

ПАВЛОВА НАТАЛІЯ СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету <i>nataliia.pavlova@rshu.edu.ua</i>
ПОЛУЛЯЩЕНКО ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	кандидат педагогічних наук, професор кафедри олімпійського і професійного спорту Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» <i>spartak_lg@ukr.net</i>
ПОПАДЮК СЕРГІЙ СТАНІСЛАВОВИЧ	старший викладач кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету <i>via74lactea@gmail.com</i>
ПОПОВА УЛЯНА ПАВЛІВНА	магістрантка кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича <i>popova.uliana@chnu.edu.ua</i>
РІЗАК ІРИНА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>irinarizz@gmail.com</i>
РУДЮК ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА	кандидат філологічних наук, докторант кафедри стилістики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>Swirid@i.ua</i>
САМОЙЛЕНКО ОЛЕКСІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки Служби Безпеки України <i>samoilenko_aleksey@outlook.com</i>
САМОЙЛЕНКО ТЕТЯНА ІВАНІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Черкаської медичної академії <i>adell180@ukr.net</i>
САПГА СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>s.sapiha@kubg.edu.ua</i>
СИДОРЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>sallasky2009@gmail.com</i>
СМОЛА ОЛЕКСАНДРА ВІТАЛІЇВНА	студентка VI курсу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>ovsmola.il19@kubg.edu.ua</i>
СТЕФАНИШИН КАТЕРИНА ЛЮБОМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України <i>burda_kl@ukr.net</i>
ТИШКОВЕЦЬ МАРІЯ ПАВЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України <i>burda_kl@ukr.net</i>
ФІЛІППОВА ЛАРИСА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри медичної та загальної хімії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця <i>Lara_Filipova_v@i.ua</i>
ХОМЕНКО ЛЕОНІД ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики постановки голосу, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>Homenkoleonid9@gmail.com</i>
ЦУРКАН ТАІСІЯ ГЕОРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича <i>taisiiag@ukr.net</i>
ЧЕЧКО ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, вихователь-методист комунального дошкільного навчального закладу «Центр розвитку дитини «Я+сім'я» міста Києва <i>che.tanya1217@gmail.com</i>
ЧИСТЯКОВА ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцентка, докторантка кафедри педагогіки і менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>LChist@ukr.net</i>
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Приватної школи «Афіни» міста Києва <i>shvets@athens.kiev.ua</i>

OUR AUTHORS

- BATRUN
IRYNA
VOLODYMYRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Russian Language and Literature, Kharkiv Secondary School of I-III Grades № 101
batrun.irina.1987@gmail.com
- BABAKINA
OKSANA
OLEKSIIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council
psikhologo.pedagog.fakultet@gmail.com
- BALAKSHYNA
OKSANA
MYKOLAIVNA
Director, Private School “Athens” in Kyiv
balakshina@athens.kiev.ua
- BALUKH
MYKOLA
MYKOLAIOVYCH
Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Postgraduate Student, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
balukh.mykola@gmail.com
- BILOSTOTSKA
OLHA
VYACHESLAVIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Musical and Instrumental Teacher Training, Municipal establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council
belostotsk@gmail.com
- BINYTSKA
KATERYNA
MYKOLAIVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
rfn.yz87@gmail.com
- BOVSUNIVSKA
HANNA
HRYHORIVNA
Lecturer at the Department of Pedagogy and Andragogy, Methodist of the Laboratory of Methodological Support, Municipal Institution “Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education” of the Zhytomyr Regional Council
bovani17@ukr.net
- BOVSUNIVSKY
VALERIY
MYKOLAYOVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Educational Subjects, Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Zhytomyr Regional Council
bovani17@ukr.net
- BUCHKIVSKA
HALYNA
VIKENTIIVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Decorative-Applied Arts and Labour Training, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
buchkivska1810@gmail.com
- HAVRYLIUK
KATERYNA
OLEKSANDRIVNA
Graduate Student, Institute of Human Sciences of Kyiv University Boris Grinchenko
kohavryliuk.il19@kubg.edu.ua
- GARBAR
SVITLANA
VOLODYMYRIVNA
Teacher at the Department of Preschool Education, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna
skolontay@ukr.net
- GERASIMCHUK
VALENTINA
VIKTOROVNA
Head of the Cyclic Commission of piano Teachers, Lutsk Pedagogical College
valger100@gmail.com
- HOLOVSKA
IRYNA
VASYLIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department of Germanic Philology, Communal Higher Educational Institution “Vinnytsia humanitarian pedagogical college”
golovskaya.ira@gmail.com
- HOLUBNYCHA
LIUDMYLA
OLEKSANDRIVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Department of Foreign Languages № 3, Yaroslav Mudryi National Law University
golubnichayal1@gmail.com
- HOROKHIVSKA
TETIANA
MYKOLAIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University
t.gorohivska@gmail.com
- GORYANSKY
VADYM
VIKTOROVYCH
Postgraduate student at the Faculty of Design, the Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design
goryanskiy@i.ua
- DANYLENKO
LIDIYA
IVANIVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Parliamentarism and Political Management, National Academy for Public Administration under the President of Ukraine
apn1@ukr.net
- DENYSIUK
OLENA
MYKOLAIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Social Pedagogy and Social Work Department, Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University
o.denysiuk@kubg.edu.ua
- DMITRIIEVA
NIKOL
SUBKHANIVNA
Master’s student at the Department of Olympic and Professional Sports, Faculty of Physical Education, Sports and Health, National Pedagogical Dragomanov University
nikolestern@ukr.net

- DRAPALIUK Senior lecturer at Foreign Languages Department,
HALYNA Lviv National Polytechnic University
STEPANIVNA *gdrapaluk@gmail.com*
- DIACHOK Candidate of Philological Science, Senior Researcher at the Ukrainian Literature
SVITLANA Teaching Department, Institute of Pedagogic of the National Academy
OLEKSANDRIVNA of Pedagogical Science in Ukraine
Svitlana_82@ukr.net
- YEVTUSHENKO Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Natural
NATALIA and Mathematical Disciplines, Information and Communication Technologies in Education,
VASILIVNA Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named
after K. D. Ushynskyi
env_2006@ukr.net
- ZHORNIAC Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Methods of Music Education
BOGDANA and Instrumentation, Lutsk pedagogical college
YEVGENIIVNA *bogdana.zhorniak@gmail.com*
- ZAKAULOVA Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
YULIYA at Foreign Languages Department, Lviv National Polytechnic University
VOLODYMYRIVNA *zakaulova.j@gmail.com*
- ZALUTSKY Master Degree Program Subject Area "Social Work" (Educational Program
IVAN "Social pedagogy"), Borys Grinchenko Kyiv Univrrsyty
IVANOVYCH *iizalutskyi.il19@kubg.edu.ua*
- ZEVAKO Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
VALENTYNA at Department of Ukrainian Language I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
IVANIVNA *v_zevako@ukr.net*
- ZUBENKO VIKTORIIA Lecturer at the Department of Legal Linguistics, National academy of internal affairs
OLEKSANDRIVNA *zubenko_vo@ukr.net*
- KALIMANOVA Postgraduate student of the second year of study, National Pedagogical Drahomanov
OLHA University, Majoring in Educational, Pedagogical Sciences; Teacher-Methodologist
OLEXANDRIVNA of Specialized School № 220 of Kyiv
kalimanovi.olga@gmail.com
- KANIBOLOTSKA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching
OLHA Second Foreign Language, Zaporizhzhia National University
ANATOLIIVNA *kolga1512@gmail.com*
- KLISHEVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department
NATALIA of Social Pedagogy and Social Work, Director, Institute of Human Sciences
ANATOLIIVNA of Kyiv University Boris Grinchenko
n.klishevych@kubg.edu.ua
- KOZLOVA Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities,
LILY Cherkassy Medical Academy
BORYSIVNA *Lilikozlova1980@gmail.com*
- KOROSTIYANETS Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
TAMARA at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching, South Ukrainian National
PETRIVNA Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
korostiyanec@gmail.com
- KRAVCHENKO Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
OLENA at the Department of Humanities, Cherkassy Medical Academy
PAVLIVNA *Olenakrav72@gmail.com*
- LIUTYI Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
VADYM Institute of Human Sciences of Kyiv University Boris Grinchenko
PETROVYCH *v.liutyi@kubg.edu.ua*
- MATSEYKIV Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
TETYANA at the Department of Social Science Education, Institute of Pedagogy,
IVANIVNA National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
do.skryni@gmail.com
- MYKHNIUK Postgraduate at the Department of Learning Management and Technology,
SERHII National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
VIKTOROVYCH *serhiimykhniuk@nubip.edu.ua*
- MOVCHAN Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of German
LARYSA Philology, Communal Higher Educational Institution
HRYHORIVNA "Vinnytsia humanitarian pedagogical college"
larisa.movchan.ua@gmail.com
- MOROZ Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the English Language Department
OLENA for Deck Officers, Kherson State Maritime Academy
LEONIDIVNA *alyona_moroz@ukr.net*
- NIEDIALKOVA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics
KATERINA and Methods of its Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University
VASYLIVNA named after K. D. Ushynsky
ndlvitaliy@ukr.net

OLIINYK NATALIA ANATOLIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University <i>oleksashka97@ukr.net</i>
PAVLOVA NATALIA STEPANIVNA	Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Information and Communication Technologies and Methods of Teaching Informatics, Rivne State University for the Humanities <i>nataliia.pavlova@rshu.edu.ua</i>
POLULIASHCHENKO YURII MYKHAILOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Olympic and Professional Sports, Luhansk Taras Shevchenko National University <i>spartak_lg@ukr.net</i>
POPADIUK SERHII STANISLAVOVYCH	Assistant Professor at the Foreign Philology Department, National Aviation University <i>via74lactea@gmail.com</i>
POPOVA ULIANA PAVLIVNA	Master's student at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University <i>popova.uliana@chnu.edu.ua</i>
RIZAK IRYNA MYKOLAYIVNA	Graduate Student at the of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Institute of Human Sciences of Kyiv University Boris Grinchenko <i>irinarizz@gmail.com</i>
RUDIUK TETIANA VIKTORIVNA	Candidate of Philological Sciences, Doctoral Student at the Stylistics Department, National Drahomanov Pedagogical University <i>Swirid@i.ua</i>
SAMOILENKO OLEKSIY OLEKSANDROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Educational and Scientific Institute of Information Security of the Security Service of Ukraine <i>samoilenko_aleksey@outlook.com</i>
SAMOILENKO TETIANA IVANIVNA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities, Cherkassy Medical Academy <i>adell180@ukr.net</i>
SAPIGA SVITLANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Institute of Human Sciences of Kyiv University Boris Grinchenko <i>s.sapiha@kubg.edu.ua</i>
SYDORCHUK OLENA VALERIIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University <i>sallasky2009@gmail.com</i>
SMOLA OLEKSANDRA VITALIYIVNA	VI year student at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Institute of Human Sciences of Kyiv University Boris Grinchenko <i>ovsmola.il19@kubg.edu.ua</i>
STEFANYSHYN KATERYNA LUBOMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University of Ministry of Public Health <i>burda_kl@ukr.net</i>
TYSHKOVETS MARIIA PAVLIVNA	Candidate of Philological Science, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University of Ministry of Public Health <i>burda_kl@ukr.net</i>
FILIPPOVA LARYSA VALERIIVNA	Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Medical and General Chemistry, Bogomolets National Medical University <i>Lara_Filippova_v@i.ua</i>
KHOMENKO LEONID VIKTOROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Voice Production, National Pedagogical Dragomanov University <i>Homenkoleonid9@gmail.com</i>
TSURKAN TAISHIA HEORHIIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University <i>taisiiag@ukr.net</i>
CHECHKO TETIANA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Methodologist of the preschool Educational Establishment "Child Development Centre "I + Family" of Kyiv <i>che.tanya1217@gmail.com</i>
CHYSTIAKOVA LIUDMYLA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Pedagogy and Management of Education Department, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>LChist@ukr.net</i>
SHVETS TETIANA EDUARDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Scientific and Methodological Department, Private School of Athens in Kyiv <i>shvets@athens.kiev.ua</i>

ЗМІСТ

<i>Бабакіна О. О.</i> РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В США (НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ).....	5
<i>Батрун І. В.</i> ПАТРІОТИЧНЕ І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ.....	11
<i>Білостоцька О. В.</i> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	15
<i>Біницька К. М., Бучківська Г. В., Балух М. М.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ЮНЕСКО ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ.....	20
<i>Бовсунівська Г. Г.</i> ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	24
<i>Бовсунівський В. М.</i> ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ.....	29
<i>Гарбар С. В.</i> ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	34
<i>Гедзик А. М., Сула Н. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	40
<i>Герасимчук В. В., Жорняк Б. Є.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	44
<i>Голубнича Л. О.</i> ІСТОРІОГРАФІЯ ПОГЛЯДІВ ДИДАКТИВ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ НА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	48
<i>Горохівська Т. М.</i> КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	52
<i>Горянський В. В.</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ МИСТЕЦТВ.....	58
<i>Даниленко Л. І., Швець Т. Е., Балакишина О. М.</i> ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ТЬЮТОРИНГУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	62
<i>Dmitriieva N. S.</i> PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY.....	68
<i>Дячок С. О.</i> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА ЛІНИ КОСТЕНКО У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	72
<i>Євтушенко Н. В.</i> ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ.....	76
<i>Закаулова Ю. В., Драпалюк Г. С.</i> ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА РІВНІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БЕЛЬГІЇ.....	80

<i>Залуцький І. І., Денисюк О. М., Чечко Т. М.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У РОБОТІ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	85
<i>Зевако В. І.</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ).....	90
<i>Зубенко В. О.</i> ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	94
<i>Каліманова О. О.</i> ЗМІСТОВИЙ СКЛАДНИК УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНЯ.....	98
<i>Каніболоцька О. А.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ.....	103
<i>Клішевич Н. А., Різак І. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	107
<i>Коростіянець Т. П., Недялкова К. В.</i> РОЗВ'ЯЗОК СИТУАЦІЙНИХ ЗАДАЧ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	111
<i>Лютій В. П., Гаврилюк К. О.</i> КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.....	115
<i>Ляшенко М. Ю.</i> ВІЛЬНИЙ ВИБІР НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ МАРКЕТИНГОВОГО ПІДХОДУ.....	121
<i>Макаренко Л. Л., Шпильовий Ю. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАТИЧНОГО ЦИКЛУ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	125
<i>Мацейків Т. І.</i> ШЛЯХИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	132
<i>Михнюк С. В.</i> ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗОВИЙ ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ.....	136
<i>Мовчан Л. Г., Головська І. В.</i> З ДОСВІДУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ.....	142
<i>Мороз О. Л.</i> СТРАТЕГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	146
<i>Олійник Н. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....	150
<i>Павлова Н. С.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....	154
<i>Полулященко Ю. М.</i> МОЖЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	159

<i>Попадюк С. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	163
<i>Рудюк Т. В.</i> ОСМИСЛЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В АНТОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ).....	167
<i>Самойленко О. О.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА.....	171
<i>Самойленко Т. І., Козлова Л. Б., Кравченко О. П.</i> ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	176
<i>Сидорчук О. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ.....	179
<i>Смола О. В., Сапіга С. В.</i> ОСОБЛИВІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ІЗ МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	183
<i>Стефанишин К. Л., Тишковиць М. П.</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “МІСЯЦІ. ПОРИ РОКУ” НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	187
<i>Філіппова Л. В.</i> НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ФАРМАЦЕВТАМИ.....	191
<i>Хоменко Л. В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ – УЧАСНИКІВ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО АНСАМБЛЮ.....	195
<i>Цуркан Т. Г., Попова У. П.</i> ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ДОБРОДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”.....	200
<i>Чистякова Л. О.</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	204

CONTENTS

Babakina O. O. Advancing the system of professional teacher development at universities in the USA from the last quarter of the 20th to the early 21st century.....	5
Batrun I. V. Patriotic and moral and ethical education according to V. Sukhomlynsky.....	11
Bilostotska O. V. Essence of professional competence of future music teacher.....	15
Binytska K. M., Buchkivska H. V., Balukh M. M. Unesco's activities on implementing the ideas of education for sustainable development in school textbooks.....	20
Bovsunivska G. G. Formation of environmental experience junior schoolchildren in the educational process New Ukrainian School.....	24
Bovsunivskiy V. M. Interaction of school and family in aesthetic education of students.....	29
Garbar S. V. Education of the basics of the culture of behavior of older preschool children as a pedagogical problem.....	34
Hedzyk A. M., Susla N. M. Peculiarities of the use of creative tasks in the process of graphic training of future teachers of practical study in the field of computer technologies.....	40
Gerasymchuk V. V., Zhorniak B. Ye. Pedagogical conditions of formation of artistic abilities of future music teachers by theatrical pedagogy methods.....	44
Holubnycha L. O. Historiography of the views of didactics of the end of the XX century on the forms of organization of education in higher school.....	48
Horokhivska T. M. The concept for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities.....	52
Goryanskiy V. V. Conditions for the formation of professional competence of future Bachelors of Design in the process of studying art and design disciplines through visual arts.....	58
Danylenko L. I., Shvets T. E., Balakshyna O. M. An innovative model of the secondary education management on the grounds of blended learning and tutoring: the results of the experiment.....	62
Dmitriieva N. S. Professional mobility of future specialists in physical therapy.....	68
Diachok S. O. The comparative analysis of Hryhoriy Skovoroda's and Lina Kostenko's works in the curriculum of Ukrainian literature.....	72
Yevtushenko N. V. Polish experience of qualification improvement of teachers of natural and mathematical subjects, and possibilities of its application in Ukraine.....	76
Zakaulova Yu. V., Drapaliuk H. S. Applying new approaches while organizing higher education in Belgium.....	80
Zalutsky I. I., Denysiuk O. M., Chechko T. M. The use of information and communications technology (ICT) in work with parents who bring up a child with a disability.....	85
Zevako V. I. Formation of the linguistic scientific competence at the classes of Ukrainian as a foreign language (educational and methodological materials).....	90
Zubenko V. O. Innovative aspects of foreign language teaching to future lawyers in the context of blended learning.....	94
Kalimanova O. O. The semantic component of the literature lesson as a means of forming the student's national and cultural identity.....	98
Kanibolotska O. A. Pedagogical practice as a leading component of life-learning training of a foreign language teacher at the university.....	103
Klishevych N. A., Rizak I. M. Features of social work with disabilities in the United Kingdom.....	107
Korostiyants T. P., Nediakova K. V. The solution of case studies as a means of improving the methodical training of future mathematics teachers.....	111
Liutyi V. P., Havryliuk K. O. Criteria for assessment the quality of social support the families in difficult life circumstances.....	115

Liashenko M. Yu. Free choice of educational disciplines by prospective vocational training teachers based on a marketing approach.	121
Makarenko L. L., Shpylovyi Yu. V. Application features of computer modeling technologies upon studying information science disciplines by future professional teachers.	125
Matseykiv T. I. Ways, forms and methods of formations of civic competence of lyceum students during lessons of history of Ukraine.	132
Mykhniuk S. V. Interaction as a base type of a social worker's tasks: analysis of the concept.	136
Movchan L. H., Holovska I. V. From the Swedish experience of implementing STEM-education.	142
Moroz O. L. The strategic component of professionally-oriented communicative competency of seafarers	146
Oliinyk N. A. Innovative technologies of training in the training of future agricultural specialists	150
Pavlova N. S. Professional training of informatics teachers in higher education institutions on basics competence approach.	154
Poluliashchenko Yu. M. Opportunities for independent work in formation of professional readiness of future teachers of physical culture to education of patriotic values of student youth	159
Popadiuk S. S. Special aspects of teaching a second foreign language in the context of e-learning.	163
Rudiuk T. V. Reflection of family vocabulary in the anthology of pedagogical thought (communicative-activity aspect).	167
Samoylenko O. O. Organizational support of the training of Bachelors of Cybersecurity under the conditions of a digital learning environment.	171
Samoilenko T. I., Kozlova L. B., Kravchenko O. P. Formation medical students' self-educational competence.	176
Sydorchuk O. V. Application of educational and developmental opportunities of innovative technology in ELSP training of journalists.	179
Smola O. V. Characteristics of the emotional state of children with mental disorders in preschool institutions.	183
Stefanyshyn K. L., Tyshkovets M. P. Teaching and learning materials for the study of the topic "Seasons and Months" during the classes of Ukrainian as a foreign language.	187
Filippova L. V. New information technologies in the learning process of chemical disciplines by future pharmacists.	191
Khomenko L. V. Theoretical aspects of building promoting tolerance among chorus adolescent members.	195
Tsurkan T. H., Popova U. P. Education of civic charity in junior schoolchildren at lessons "I explore the world"	200
Chystiakova L. O. Component-structural analysis of ecological culture of future teachers of handicraft education and technologies.	204

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 75

Том 1

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – М. М. Марусинець

Відповідальний секретар – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 25.09.2020.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,81. Обл.-вид. арк. 29,63.

Замов. № 1120/319. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7

Телефони +38 (048) 709 38 69

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

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

*Issue 75
Volume 1*

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – M. M. Marusynets

Executive secretary of series – L. L. Makarenko

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – S. Yu. Kalabukhova

Signed for publication 25.09.2020.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 25,81. Published sheets. 29,63.

Order No. 1120/319. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

74 Velyka Vasylkivska str., office 7, Kyiv, 03150

Phone +38 (048) 709 38 69

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

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018